



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Transformation des Aufklärungsgedankens und deren  
bildungsphilosophische Konsequenzen für pädagogisches  
Denken und Handeln – Die Verschiebung der *Moralität* bei  
Kant zum *Ethos* bei Foucault“

Verfasserin

Ege Kafalı Bayer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im September 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Dr. Gabriele Weiß, MA.



# Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                        |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Vorwort.....                                                                                           | 3         |
| Einleitung.....                                                                                        | 5         |
| <br>                                                                                                   |           |
| <b>I. IMMANUEL KANT.....</b>                                                                           | <b>9</b>  |
| 1. Aufklärung bei Kant.....                                                                            | 9         |
| 1.1. Begriffsbestimmung in „Was ist Aufklärung?“.....                                                  | 9         |
| 1.2. Zum Spannungsfeld von Theorie und Praxis .....                                                    | 13        |
| 2. Pädagogik bei Kant als Erziehung zur Moralität .....                                                | 20        |
| 2.1. Die Erziehungsaufgaben.....                                                                       | 25        |
| 2.2. Das Moralverständnis bei Kant .....                                                               | 27        |
| 3. Zusammenfassung .....                                                                               | 30        |
| <br>                                                                                                   |           |
| <b>II. MICHEL FOUCAULT .....</b>                                                                       | <b>32</b> |
| 1. Aufklärung bei Foucault .....                                                                       | 32        |
| 1.1. Kritik anders.....                                                                                | 33        |
| 1.2. Noch einmal die Frage „Was ist Aufklärung?“ .....                                                 | 39        |
| 2. Weitere pädagogisch relevante Grundbegriffe im Denken Foucaults.....                                | 44        |
| 2.1. Macht ist produktiv.....                                                                          | 44        |
| 2.2. Die Wirkungsweise der Disziplin .....                                                             | 47        |
| 2.3. Ethik bei Foucault als Ästhetik der Existenz .....                                                | 50        |
| 3. Zusammenfassung .....                                                                               | 53        |
| <br>                                                                                                   |           |
| <b>III. DIETRANSFORMATION DES AUFKLÄRUNGSGEDANKENS AUS<br/>BILDUNGSTHEORETISCHER PERSPEKTIVE .....</b> | <b>55</b> |
| 1. Vergleichende Analyse der Verschiebungen.....                                                       | 55        |
| 1.1. Transformation philosophischer Grundbegriffe.....                                                 | 56        |
| 1.2. Transformation des Aufklärungsgedankens .....                                                     | 63        |
| 2. Bildungstheoretische Konsequenzen .....                                                             | 65        |
| 2.1. Das neue Subjektverständnis.....                                                                  | 66        |
| 2.2. Die Sorge um sich.....                                                                            | 72        |
| Schlussfolgerungen.....                                                                                | 75        |
| Abstract.....                                                                                          | 79        |
| Literaturverzeichnis.....                                                                              | 80        |
| Lebenslauf.....                                                                                        | 83        |



## **Vorwort**

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, in erster Linie die Transformation des Aufklärungsgedankens aufzuzeigen und in einem weiteren Schritt aus ihr bildungstheoretische Konsequenzen herauszuarbeiten. Aus diesem Grund werden zunächst durch immanente Lektüreanalyse Verknüpfungen innerhalb und zwischen den behandelten Aufsätzen zu beschreiben, die einem besseren Verständnis in das jeweilige Denken der Autoren verhelfen sollen, damit in einem weiteren Schritt diese gegenübergestellt werden können.

Ich werde mich in den ersten zwei Kapiteln dieser vorliegenden Arbeit eher an Kant und Foucault selber widmen, ihre Texte eigenständig zu interpretieren versuchen, um Übereinstimmungen und Unterschiede in ihren Aufklärungsverständnissen zu finden. Als Unterstützung zur Interpretation an einigen Stellen und als Leitideen für wesentlich scheinende Überlegungen werden jedoch andere Autoren herangezogen. Die detaillierten Ausführungen sollen einem besseren Verständnis verhelfen und eine einführende Rolle in die Thematik übernehmen.

Daran anschließend wird die besagte Transformation in der aktuellen Diskussion um Foucaults Analysen innerhalb der Bildungswissenschaft anhand Rezeptionen im Überblick dargestellt, um einen Einblick in den pädagogischen Diskurs zu verschaffen und im Hinblick auf die Zielsetzung dieser vorliegenden Arbeit bildungstheoretische Konsequenzen für pädagogisches Denken und Handeln herauszuarbeiten.



## Einleitung

Diese Arbeit lässt sich in folgende untergeordnete Problembereiche gliedern: erstens Kants Aufklärungsverständnis, zweitens Foucaults Aufklärung- und Kritikverständnis und drittens die Transformation dieses Aufklärungsgedankens samt ihrer bildungstheoretischen Konsequenzen.

Im Kapitel (I) der vorliegenden Arbeit werde ich die Verbindung des kantischen Aufklärungsgedankens mit seinem Pädagogikverständnis verdeutlichen, dabei gilt in erster Linie, diese Schriften in ihrer Gänze zu verstehen, gleichzeitig die Rolle der Moralität in diesen Schriften herauszuarbeiten und Begriffe zu klären, die zur Nachvollziehbarkeit der jeweiligen Argumentationen verhelfen und abschließend die erwähnte Verbindung zwischen der Aufklärung und der Pädagogik im kantischen Denken herzustellen.

Die Aufklärung definiert Kant in seinem berühmten Aufsatz: „Was ist Aufklärung?“ als

„[...] Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1977, S. 53).

Die Überlegungen zu diesem Zitat folgen im ersten Kapitel, in diesem Zusammenhang werden zunächst Begriffe wie beispielsweise Mündigkeit, öffentlicher und privater Vernunftgebrauch oder Freiheit innerhalb der Aufklärung in diesem Kapitel bestimmt. In einem zweiten Schritt wird die Verbindung, welche sich zwischen dem politischen Denken und der Aufklärungsgedanken bei Kant herstellen lässt Thema in diesem Kapitel, zu ihrer Verdeutlichung wird Kants Abhandlung „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ herangezogen.

Im zweiten Teil dieses Kapitels kommt die kantische Pädagogik zur Sprache. Dabei stellt sich die Frage, wie Kant den Begriff der Erziehung versteht und welche Folgerungen diese Ausführungen im Hinblick auf den im ersten Kapitel behandelten Ausgang aus der Unmündigkeit zulassen. Nach Kant erfüllen vier Aufgaben den Begriff der Erziehung, nämlich Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung. Diese vier Aufgaben werden im ersten Teil dieses Kapitels näher erläutert. Die Verweisung auf Moralität muss sich bereits durch die Art der Diszip-

linierung, Kultivierung und Zivilisierung andeutungsweise zeigen, damit der Sinn dieser Aufgabengliederung getroffen wird. Die vierte Aufgabe ist eine übergreifende und rechtfertigt die ersteren drei Aufgaben (vgl. Ruhloff 2005, S. 30).

Die Bedeutung und die Rolle der Moralität als eine besondere Aufgabe der Erziehung werden im zweiten Teil dieses Kapitels diskutiert. Bei der Moralität kommt es auf die „autonome moralische Gesetzgebung, die die Beweggründe des Handelns auf ihre Verallgemeinerung hin überprüft“ (vgl. Ruhloff 2005, S. 27). In diesem Zitat soll auf den Begriff des *autonomen Subjekts* hingewiesen werden. Dies ist ein Thema, welches in der gesamten Arbeit eine Rolle spielt. Die Transformation des Subjektverständnisses wird jedoch im Kapitel (III) expliziert. Ruhloff fasst die besondere Positionierung, die einen „[...] radikalen Wechsel des pädagogischen Standpunktes bzw. der Blickrichtung [erfordert]“, dieser Erziehungsaufgabe folgendermaßen:

„Von der Disziplinierung, Kultivierung und Zivilisierung her lässt sich überhaupt keine Erziehung denken, die der Menschlichkeit im Sinne Kants gerecht wird; denn jene erreichen nicht, was den Menschen als praktisch-vernünftiges Wesen auszeichnet“ (ebd., S. 29).

Demnach muss, so Ruhloff, die induktive Blickrichtung in eine deduktive verwandelt werden, also die Erziehung muss von Anfang an auf Moralisierung abzielen (vgl. ebd.). Die Bedeutung sieht Ruhloff in dieser Umkehrung, in diesem Sinne wird nicht die Moralität von der Erziehung, sondern die „Erziehung von der Moralität her gedacht“ (ebd., S.31). Die oben erwähnten Überlegungen zu Kant führen zu einem Verhältnis zwischen der Aufklärung und der Erziehung in seinem Denken, das sich als eine Übereinstimmung der Grundgedanken versteht. Marian Heitger sieht die Hauptaufgabe der Pädagogik, in Anlehnung an Kant, darin, „das Denken zu lernen“ (vgl. etwa Heitger 2005). Hierin ist die Schnittstelle für die Begriffe der Aufklärung und der Pädagogik bei Kant zu sehen, diese wird im ersten Kapitel näher erläutert.

Der Schritt zum Foucaultschen Aufklärungsverständnis wird in seinem Kritik-text zu sehen: „Was Kant als *Aufklärung* beschrieben hat, ist eben das, was ich als *Kritik* charakterisiere: als die *kritische Haltung*“ (Foucault 1992, S. 16; Hervorhebung E.K.B.). Der Vollzug der Kritik bei Foucault hat die Form der Frage, denn Foucault schreibt, dass die Aufklärung bei Kant als die Art und Weise des Den-

kens und insbesondere des Fragens verstanden werden kann, also als eine Haltung (vgl. hierzu Butler 2009).

Eine erste Annäherung an Foucaults Auffassung der Aufklärung soll anhand einer ausführlichen Textinterpretation erreicht werden, weshalb sein Aufklärungsverständnis im Kapitel (II) der vorliegenden Arbeit mithilfe der folgenden Texte Foucaults „Was ist Kritik?“ und „Was ist Aufklärung?“ behandelt wird. Zunächst wird die kritische Haltung als „die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ im ersten Teil dieses Kapitels herausgearbeitet (Foucault 1992, S. 12). Mithilfe der zweiten Schrift wird daran anschließend die Aufklärung im Sinne Foucaults beschrieben. In diesem Kapitel wird in erster Linie versucht, die Begriffe der Kritik und der Aufklärung zu erläutern und Foucaults Herangehensweise der Genealogie zu beschreiben, um im Kapitel (III) die Transformation des Aufklärungsgedanken zu zeigen und gleichermaßen eine Einführung in das Foucaultsche Denken zu ermöglichen. Im zweiten Teil dieses Kapitels werden Begriffe Foucaults, wie etwa der Macht, der Disziplin und der Moral, die eine pädagogische Relevanz haben, näher erläutert. Die Macht wird bei Foucault positiv geladen, sie ist produktiv, denn sie produziert Wissen, somit auch pädagogisches Wissen (siehe dazu Kapitel (II) dieser Arbeit). „Die Aufklärung, welche die Freiheiten entdeckt hat, hat auch die Disziplinen erfunden“ (Foucault 2005, S. 285). In diesem Zusammenhang wird in diesem Kapitel von der Disziplin gesprochen. Die Moral als Ethik der Existenz bei Foucault wird als letzten Begriff erläutert, insofern in ihr eine Veränderung der kantischen Moral gesehen wird. Josef Früchtel schreibt darüber wie folgt:

„Was die Philosophen der Antike suchen ist nicht das Schöne (kalon), sondern das Gute (agathon), [...] die Verbindung von Ästhetischem und Ethischem (kalokagathia) gehört zur populären griechischen Moral und krönt das tugendhafte Handeln. Das gute Handeln ist eines, das Maß, Harmonie und Anmut in sich faßt. [...] In dieser Form bietet Foucault keine Ästhetik, sondern eine klassische Ethik der Existenz“ (Früchtel 1994, S. 286 f).

Die Unterscheidung, die in diesem obigen Zitat impliziert ist, nämlich die der Moral und der Ethik zeigt die Differenz von Kants und Foucaults Verständnissen. Diese Ästhetik der Existenz wird in diesem Kapitel (II) als eine Ethische Kategorie erfasst.

Dabei gilt jedoch immer im Hinblick auf die Zielsetzung dieser Arbeit, welche darin besteht, die Transformation der Aufklärung und deren bildungstheoretische Konsequenzen aufzuzeichnen, auf die Schnittstellen zwischen Kants und Foucaults Verständnissen aufmerksam zu werden. Deshalb wird es im Kapitel (III) in einem ersten Schritt ein Vergleich zwischen den Aufklärungsverständnissen bei Kant einerseits und Foucault andererseits gezogen. Zunächst werden unterschiedliche Begriffe gegenübergestellt, die eine Rolle für das Aufklärungsverständnis spielen. Als eine Zusammenfassung und eine genauere Analyse dieser Transformation wird in einem weiteren Schritt die Aufklärung selber in Vergleich gesetzt. Aus komperativen Gründen wird deshalb versucht, die Unterpunkte im Kapitel (I) und im Kapitel (II) fast ident zu halten.

Im Kapitel (III) wird zunächst die Transformation der Aufklärung herausgearbeitet und anschließend ihre bildungstheoretischen Konsequenzen dargestellt. Da Foucault selbst keine Bildungstheorie entwickelt, werden diese Konsequenzen hauptsächlich aus der sich auf Foucault beziehenden bildungstheoretischen Literatur entnommen.

# **I. Immanuel Kant**

Durch verschiedene Lektüre lassen sich einige Gemeinsamkeiten im Denken Kants und Parallelen zwischen seinen Schriften feststellen, wie beispielsweise die transzendente Herangehensweise, die Positionierung der Theorie gegenüber der Praxis, die Aufklärungsgedanken, der Fortschrittsgedanke, das Verständnis von dem Subjekt als ein erkennendes und „als eines durch seine eigene Vernunft gewissen Pflichten unterworfenen Wesen“ (Kant 1992, S. 19). All diese wesentlichen Punkte werden in den folgenden Kapiteln zur Sprache kommen.

## **1. Aufklärung bei Kant**

In diesem vorliegenden Kapitel folgt einer allgemeinen Definition der Aufklärung die Unterscheidung zwischen öffentlichem und privatem Vernunftgebrauch, daran anschließend wird die Rolle der Freiheit im Vernunftgebrauch herausgearbeitet. Abschließend wird zur Verdeutlichung dieser Aspekte die Abhandlung „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ herangezogen. Es gilt zu zeigen, inwiefern in den beiden Schriften Gemeinsamkeiten zu finden gibt, die dem Verständnis der Aufklärung bei Kant verhelfen sollen.

### **1.1. Begriffsbestimmung in „Was ist Aufklärung?“**

Kant definiert in seinem Aufsatz von 1784 Aufklärung in allgemeiner Weise als:

„[...] Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1977, S. 53).

Es folgt die Aufforderung: „Sapere aude! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (ebd.).

Kants Aufklärungsverständnis wird im Folgenden durch Begriffserklärung, Auseinandersetzung und Interpretation schrittweise näher erläutert.

Die Ursachen dieser „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ im angeführten einleitenden Zitat liegen nicht in einem natürlichen Mangel des Verstandes, sondern werden von Kant in erster Linie als Feigheit und Faulheit spezifiziert (ebd.). Aufklärung beginnt mit der Überwindung dieser Unmündigkeit. Der Mensch soll demnach lernen, sich weder aus Feigheit noch aus Faulheit davon abhalten zu lassen, seinen eigenen Verstand zu gebrauchen, d.h. mündig zu werden. Mündigkeit bedeutet im kantischen Sinne selbst zu denken und in einem weiteren Schritt auch Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen, wie dies aus der folgenden Textstelle ersichtlich wird:

„Es ist so bequem, unmündig zu sein. Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt, u.s.w.: so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen. Ich habe nicht nötig zu denken, wenn ich nur bezahlen kann; andere werden das verdrießliche Geschäft schon für mich übernehmen“ (ebd.).

Kant betont hier, dass der Weg zur Mündigkeit ein mühsamer sei. Diese mit dem Selbstdenken verbundene Mühe wird von vielen Menschen umgangen, indem sie ihre Probleme nicht selber bewältigen und selber Entscheidungen treffen, sondern diese anderen überlassen.

Neben den oben genannten Gründen führt Kant Freiheitseinschränkungen und Drohungen als weitere Gründe an, warum Menschen sich nicht ihres eigenen Verstandes bedienen. Der Weg zur Mündigkeit wird von vielen Menschen nicht nur für beschwerlich sondern auch für gefährlich gehalten, da ihre Vormünder, die die Leitung übernommen haben, die Mündigkeit für etwas Gefährliches erklären und die Menschen nicht lassen, den Schritt zur Mündigkeit zu wagen (vgl. ebd., S. 53f).

Aufgrund dieser Hindernisse auf dem Weg zur Mündigkeit soll hier noch einmal festgehalten werden, dass der Ausgang aus dieser Unmündigkeit schwer für einen Menschen ist:

„Es ist also für jeden einzelnen Menschen schwer, sich aus der ihm beinahe zur Natur gewordenen Unmündigkeit herauszuarbeiten. Er hat sie sogar lieb gewonnen, und ist vor der Hand wirklich unfähig, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, weil man ihn niemals den Versuch davon machen ließ“ (ebd., S. 54).

Jedoch ist die Befreiung von der Leitung durch andere nicht unmöglich, auch wenn diese neue Freiheit ungewohnt ist und daher zu Unsicherheiten führt:

„Daher gibt es nur wenige, denen es gelungen ist, durch eigene Bearbeitung ihres Geistes sich aus der Unmündigkeit heraus zu wickeln, und dennoch einen sicheren Gang zu tun“ (ebd., S.54).

Einerseits wird in den oben angeführten Textstellen die Schwierigkeit der Aufklärung bei einem einzelnen Menschen betont, andererseits schreibt Kant weiter:

„Daß aber ein Publikum sich selbst aufkläre, ist eher möglich; ja es ist, wenn man ihr nur *Freiheit* läßt, beinahe unausbleiblich. Denn da werden sich immer einige Selbstdenkende, [...] welche, [...] den Geist einer vernünftigen Schätzung des eigenen Werts und des Berufs jedes Menschen, *selbst zu denken*, um sich verbreiten werden“ (ebd., S. 54; Hervorhebung E.K.B.).

Die Bedeutung von Vorurteilen wird hierbei betont, da sie auf dem aufklärerischen Weg eine Gefahr darstellen und Schaden anrichten und es ist Reichenbachs Interpretation zu entnehmen, dass die Aufklärung als ein Ausgang aus „der Höhle der bloßen Meinungen und Vorurteile“ verstanden wird (Reichenbach 2007, S. 91).

Weiters wird durch die Weitergabe und Neubildung von Vorurteilen die Brücke zur politischen Frage, wie Aufklärung stattfinden kann, hergestellt:

„Daher kann ein Publikum nur langsam zur Aufklärung gelangen. Durch eine Revolution wird vielleicht wohl ein Abfall von persönlichem Despotismus und gewinnsüchtiger oder herrschsüchtiger Bedrückung, aber niemals *wahre Reform der Denkungsart* zu Stande kommen, sondern neue Vorurteile werden, eben sowohl als die alten, zum Leitbände des gedankenlosen großen Haufens dienen“ (Kant 1997, S. 54 f; Hervorhebung E.K.B.).

Die zeitliche Dimension der Aufklärung wird von Kant an einer späteren Stelle nochmals thematisiert, wo er die Unterscheidung zwischen einem „aufgeklärten Zeitalter“ und einem „Zeitalter der Aufklärung“ trifft. Da er die Aufklärung als einen nicht abgeschlossenen Prozess versteht, spricht er von einem *Zeitalter der Aufklärung*, in dem er seine Abhandlung geschrieben hat (vgl. ebd., S. 59).

Freiheit ist die entscheidende Voraussetzung für die Aufklärung, da sie die Bedingung für die Möglichkeit des öffentlichen Vernunftgebrauchs darstellt (ebd., S.55). Kant unterscheidet in seinem Aufklärungstext zwei Arten von Vernunftgebrauch, nämlich privat und öffentlich. Diese Unterscheidung ist unserem heutigen Sprach-

gebrauch nach ungewohnt, da Kant die Begriffe ‚öffentlich‘ und ‚privat‘ als solche definiert:

„Ich verstehe aber unter dem öffentlichen Gebrauche seiner eigenen Vernunft denjenigen, den jemand als Gelehrter von ihr vor dem ganzen Publikum der Leserwelt macht. Den Privatgebrauch nenne ich denjenigen, den er in einem gewissen ihm anvertrauten bürgerlichen Posten oder Amte, von seiner Vernunft machen darf“ (ebd.).

Der Mensch kann diesem Zitat zufolge von seiner Vernunft entweder als Gelehrter öffentlich Gebrauch machen, welcher frei sein muss oder als Bürger/in, Angestellte/r, Beamte/in, Lehrer/in etc. also als Inhaber/in eines öffentlichen Amtes, privat Gebrauch machen, dieser darf bzw. *soll* eingeschränkt sein. Mit anderen Worten: der private Gebrauch darf nicht frei sein, weil er einem fremden Auftrag dient. Der Mensch als Inhaber eines Amtes muss gehorchen aber als Gelehrter ist er frei. Kant schreibt weiters, dass nur der öffentliche Gebrauch Aufklärung bewirkt (vgl. ebd.). Koller hebt die politische Bedeutung des öffentlichen Vernunftgebrauchs hervor, Aufklärung fordere nach Freiheitsrechten für alle, die in der kantischen Aufklärung hauptsächlich als „das Recht jedes Menschen, seine eigene Meinung in Wort und Schrift öffentlich kundzutun“ (Koller 2010, S. 27) erläutert werden. Was im oben angeführten Zitat Kant mit dem Publikum der Leserwelt beschreiben wollte, scheint nun mit Koller nachvollziehbar zu sein.

Kant führt in seinem Aufklärungstext Beispiele von einem Offizier und von einem Geistlichen an, angesichts dieser der Unterschied als Beamter und als Privatperson verdeutlicht werden soll. Die Rolle des Geistlichen wird an späterer Stelle als Rolle der Religionssachen in der Aufklärung, als deren Hauptpunkt thematisiert,

„weil in Ansehung der Künste und Wissenschaften unsere Beherrscher kein Interesse haben, den Vormund über ihre Untertanen zu spielen; überdem auch jene Unmündigkeit, so wie die schädlichste, also auch die entehrendste unter allen ist“ (ebd., S.60).

Kant weist drauf hin, dass auch in Religionssachen die Aufklärung ohne Bedenken seitens des Staatsoberhaupts gefördert werden soll. Kant beschreibt die Rolle dieses Souveräns als eine den öffentlichen Vernunftgebrauch fördernde und plädiert für Freiheit und beschreibt den Fortschrittsgedanken, dass die Menschen, wenn man sie frei lässt, von sich aus den Ausgang aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit suchen (vgl. ebd.). Der Fortschritt bedarf der Freisetzung des öffentli-

chen Vernunftgebrauchs, da dieser Art des Vernunftgebrauchs die wahre Aufklärung ist.

An dieser Stelle, bevor die Thematisierung des Verhältnisses zwischen der Theorie und der Praxis in der Moral und im Staatsrecht anfängt, ist festzuhalten, dass diese Akzentuierung der Freiheit in der politischen Bedeutung der aufklärerischen Grundgedanken eine wesentliche Rolle für die weiteren Ausführungen spielt, die im folgenden Kapitel behandelt wird.

## **1.2. Zum Spannungsfeld von Theorie und Praxis**

Da das politische Denken Kants wesentlich für die Nachvollziehbarkeit und Bedeutung der Aufklärungsgedanken scheint, ist es an dieser Stelle angebracht, einen Einblick anhand einer ausgewählten Schrift, darin zu geben, wie er die Begriffe der Pflicht und der Freiheit im Verhältnis von Theorie und Praxis in der Moral und im Verfassungsrecht positioniert. Die Rolle der Pflicht in der Moraltheorie Kants wird im nächsten Kapitel bei den Erziehungsaufgaben noch einmal zur Sprache kommen.

Fragen wie ‚Was hält die Sozialität bzw. die Gesellschaft zusammen?‘ ‚Was macht die Gesellschaft überhaupt möglich?‘ ‚Wonach strebt eine Gesellschaft?‘ stehen im Hintergrund des Textes „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ von Kant, der 1793 in der Berliner Monatsschrift erschienen ist. Das Streitthema ist die Glückseligkeit, er geht von diesem konkreten Fall der Glückseligkeit aus und abstrahiert transzendental vom einzelnen Individuum zum Staatswesen und abschließend zur Menschheit. Kant versucht in erster Linie das Missverständnis zu beseitigen, dass er nicht meinte, die Glückseligkeit zur Bedingung der Pflichtbefolgung zu machen, sondern die Glückswürdigkeit (vgl. Kant 1992, S. 7). Dieser Unterscheidung soll hier nicht näher eingegangen werden, da der Fokus der Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Text in der Verbindung von Kants Aufklärungsgedanken mit seiner Sichtweise über das Verhältnis von Theorie und Praxis einerseits in der Moral, andererseits im politischen Denken, sprich in diesem Kontext im Staatsrecht liegt.

Im ersten Schritt wird von Kant der Versuch unternommen, seine Moraltheorie, die auf Glückswürdigkeit aufgebaut wurde, zu erläutern, daraus folgen im Hinblick auf die Moralität einige Auskunft gebende Unterscheidungen, wie beispielsweise die Bedeutung der Pflicht und der Pflichtbefolgung innerhalb der Moral. Pflicht, so Kant, ist

„nichts anderes als Einschränkung des Willens auf die Bedingung einer allgemeinen, durch eine angenommene Maxime möglichen Gesetzgebung, der Gegenstand desselben oder der Zweck mag sein, welcher er wolle (damit auch die Glückseligkeit); von welchem aber und auch von jedem Zweck, den man haben mag, hierbei ganz abstrahiert wird“ (Kant 1992, S. 9 f).

Dieser Definition ist zu entnehmen, dass es bei der Moral auf die Pflichtbefolgung ankommt, nicht auf die Zwecke; also von der Glückseligkeit, die hier als Beispiel im ganzen Text in unterschiedlichen Bereichen thematisiert wird, zu einem unbedingten Gehorsam des Pflichtgebots zu abstrahieren. Die Pflicht braucht keinen anderen Zweck zu Grunde zu legen als das Gebot, sie zu befolgt. Dabei ist die Rede nicht von der Ablehnung der Rücksicht auf Glückseligkeit, sondern es geht vielmehr um diesen Abstraktionsschritt (vgl. ebd., S. 8).

Der Zustand, der an sich gut ist, beinhaltet das Gute als „die bloße Form der allgemeinen Gesetzmäßigkeiten ihrer Maxime den Bestimmungsgrund derselben ausmacht“ (ebd., S. 13). Der wahre Wert der Moralität bildet die Reinigung der Pflichtbefolgung von Zwecken, Motiven und Willkür. Zu einer „sorgfältigen Selbstprüfung“, hinsichtlich der Reinigung des Pflichtbegriffs, sieht Kant die Menschen als Vernunftwesen fähig und dieses Hinstreben versteht er als etwas in der menschlichen Natur gegebenes (ebd., S.15). Er beschreibt eine Handlung als unrecht, wenn sie nicht der Pflicht befolgt. Für diese Überlegung führt er ein Beispiel an, in dem er zeigt, dass wenn eine Handlung aus einem anderen Zweck heraus als der Pflichtbefolgung selbst erfolgt, sie mit Ungewissheiten zusammenhängt, die Vor- und Nachteile mit sich bringen (vgl. ebd., S. 17 f), deshalb wird als der einzige Motiv einer Handlung in der Pflichtbefolgung selbst gesucht:

„Allerdings muß der Wille Motive haben; aber diese sind nicht gewisse vorgesetzte, aufs physische Gefühl bezogene Objekte als Zwecke, sondern nichts als das unbedingte Gesetz selbst, für welches die Empfänglichkeit des Willens, sich unter ihm als unbedingter Nötigung zu befinden, das moralische Gefühl heißt: welches also nicht Ursache, sondern Wirkung der Willensbestimmung ist [...]“ (ebd., S. 13f).

Für Kant liegt in allen Menschen als vernünftige Wesen eine „Nötigung“, er schreibt jedem Menschen das moralische Gefühl zu (vgl. ebd.). Wenn in dem Menschen der Begriff der Pflicht geprägt ist, wird er zur Befolgung dieser auch fähig und sogar motiviert sein: denn: „der Mensch [ist] sich bewußt, er könne dieses, weil er es soll“ und das ist, so Kant, „seine wahre Bestimmung“ (ebd., S. 18). In der Verbindlichkeit der Gesetzen sieht Kant die Moralität einer Handlung, deshalb grenzt er „verbindliche Gebote“ von „Vorschriften, wie man sich glücklich machen“ ab, allein der Begriff der Pflicht kann Freiheitsgrenzen ziehen, nicht jedoch Natur oder Neigung (ebd., S. 19). Diese Thematik wird mit Hinblick auf einerseits die Moralität, andererseits die Gewöhnung an die Vorschriften im folgenden Kapitel noch einmal zur Sprache kommen.

In diesem Zusammenhang soll hier Kants Pädagogikverständnis andeutungsweise thematisiert werden, wenn er von dem Fortschrittgedanken durch die Erziehung spricht:

„Und wenn der Mensch öfters darauf aufmerksam gemacht und gewöhnt würde, [d.i. die reine Pflichtbefolgung E.K.B.] [...] wenn es im Privat- und öffentlichen Unterricht Grundsatz würde, davon beständig Gebrauch zu machen [...] so müßte es mit der Sittlichkeit der Menschen bald besser stehen“ (ebd., S.).

Auf einem nächsten Schritt wird auf das Recht und die von ihr bedingten Freiheitseinschränkungen eingegangen. Da laut Kant die Zwecksetzung bei der Festlegung von Recht und Pflicht nicht weiter führt, untersucht er die logischen Voraussetzungen jeder Rechtssetzung. Dies ist sein transzendentaler Blick auf die Inhalte, der sich im ganzen Text durchzieht.

Kant definiert das Recht als:

„die Einschränkung der Freiheit eines jeden auf die Bedingung ihrer Zusammenstimmung mit der Freiheit von jedermann, insofern diese nach einem allgemeinen Gesetze möglich ist; und das öffentliche Recht ist der Inbegriff der äußeren Gesetze [...]“ (Kant 1992, S. 21).

Alle Freiheitseinschränkungen sind als Zwang zu verstehen, wenn sie willkürlich ausgeübt werden, deshalb scheint hier ein Paradoxon zu geben. Da jedoch hier dieser Zustand von freien Menschen, die in einem Staat unter Zwangsgesetzen stehen, die durch die reine Vernunft selbst von allen Bürgern begründet wird, wird in diesem Sinne hier dieser Widerspruch zu lösen versucht (vgl. ebd.). Folgende

Überlegungen sollen zur Nachvollziehbarkeit der Begründung von Freiheitseinschränkungen verhelfen.

Im Aufklärungstext kommt die Unterscheidung zwischen öffentlichem und privatem Vernunftgebrauch zur Sprache, die im vorigen Kapitel thematisiert wurde. Hier soll noch einmal kurz erwähnt werden, dass Begriffe wie ‚Gehorchen‘ und ‚Freiheit‘ vermehrt in diesem Zusammenhang auftauchen. Der Mensch als Inhaber eines Amtes *muss gehorchen* aber als Gelehrter ist er *frei* (vgl. Kant 1977, S. 55, Hervorhebung E.K.B.). Die Diskrepanz zwischen dem privaten und öffentlichen Vernunftgebrauch spielt im Staatsrecht eine entscheidende Rolle, denn laut Kant muss es ein Gehorsam unter Zwangsgesetzen geben aber auch gleichzeitig Freiheit (vgl. Kant 1992, S.39). Wie ist eine solche Freiheitseinschränkung unter der Aufforderung der Aufklärung zu denken? Diese hier angesprochene Freiheitseinschränkung wird in weiteren Kapiteln dieser Arbeit nochmals Thema, wenn es um die Erziehung der Freiheit bei Zwang geht. Auf das Verhältnis des Gehorsams und der Aufklärung im Denken Kants wird im nächsten Kapitel dieser vorliegenden Arbeit zurückgegriffen, wenn dort Foucaults Kritik- und Aufklärungsverständnis erläutert wird.

Hier soll nun jedoch Kants Antwort auf diese Frage in diesem besonderen Kontext folgen:

„Es muß in jedem gemeinen Wesen ein Gehorsam unter dem Mechanismus der Staatsverfassung nach Zwangsgesetzen (die aufs Ganze gehen), aber zugleich ein Geist der Freiheit sein, da jeder in dem, was allgemeine Menschenpflicht betrifft, durch Vernunft davon überzeugt zu sein verlangt, dass dieser Zwang rechtmäßig sei, damit er nicht mit sich selbst in Widerspruch gerate“ (ebd.).

Diesem Zitat ist zu entnehmen, dass der Zwang insofern begründet ist, dass jeder Bürger durch seine Vernunft davon überzeugt ist, dieser Zwang sei rechtmäßig. Die Begründung der Freiheitseinschränkung und des Gehorsams beruht also auf die reine Vernunft, die a priori Gesetze gibt.

Kant spricht demnach von freiwilliger Unterwerfung, d.i. von der vernunftgemäßen Unterwerfung unter einem Souverän, das von der Vernunft eines jeden Bürgers anerkannt ist. Es gibt, so Kant, keine höhere Instanz als die menschliche Vernunft aber im Staatsrecht wird gleichzeitig ein Souverän definiert - der Souverän wird

auch Staatsoberhaupt genannt - da es in einem Staat zur Grenzenbestimmung des freien Willens Gesetzesgebungen gibt.

Die Unterscheidung zwischen privatem und öffentlichem Vernunftgebrauch könnte als einen diplomatischen Versuch angesehen werden. Die Überlegungen Kants über das Gehorsam und die vernunftbestimmte Freiheitseinschränkungen lassen die Interpretation zu, dass Kant ein Gegner gegen Rebellion aber auch gegen Despotismus ist. Im Aufklärungstext spricht er von der Prozesshaftigkeit der Aufklärung, dass ein Volk nur langsam zur Aufklärung erlangen kann und nicht durch eine Revolution (vgl. Kant 1977, S. 55). Kant versucht seine Staatsphilosophie so zu bestimmen, dass in ihr die Aufklärung befördert wird, ohne das Experiment Frankreichs zu wiederholen. Durch die Französische Revolution 1789 wurde eine bis dato nicht gekannte Gesellschaftsordnung, nämlich die Bürgerliche entwickelt, die aber dann zur Diktatur führte. Ein heutiger Vergleich zeigt die Aktualität dieses Versuches von Kant, eine Gesellschaftsordnung zu definieren, einen neuen Typus von Bürgerlichkeit zu fördern. Es gibt auf der Welt noch Beispiele einer Umbruchphase einer geltenden Ordnung, es herrscht eine Unsicherheit seitens vieler Bevölkerungsschichten.

Die Parallele zum Aufklärungsaufsatz bildet die Freigabe der Freiheit angesichts der Bürger/innen, von ihrem Verstand öffentlich Gebrauch zu machen, dennoch unter Zwangsgesetzen zu bleiben, da der private Vernunftgebrauch nicht frei sein soll. Die Aufklärung in Religionssachen sei nicht der einzige Punkt, den ein Staatsoberhaupt fördern soll, wobei die Religion im Denken Kants eine wesentliche Rolle spielt. Im Sinne der Aufklärung soll der öffentliche Vernunftgebrauch ermöglicht werden und Verbesserungsvorschläge über die gegebenen Gesetze und Kritik an den Zuständen sollen nichts als Gefahr für die Verfassung eines Staates angesehen und somit eingeschränkt werden (vgl. Kant 1977, S. 60).

Kant versucht hierbei einen Mittelweg zu finden, indem er diesen Souverän definiert; er spricht nicht von uneingeschränkter Demokratie. Die Aufgabe des Souveräns ist, den freien Willen eines jeden Subjekts zu grenzen, demnach sollen die Freiheitsrechte eingeschränkt sein. Aber es soll noch einmal betont werden, dass dieser Zwang rechtmäßig ist. Diese Überlegungen zum Souverän können dem Aufklärungstext auch entnommen werden, in dem Kant die Forderung des Gehor-

sams betont: „räsonniert, so viel ihr wollt, und worüber ihr wollte; nur gehorcht!“ (ebd., S. 61).

Eine Rebellion gegen ein Regime wäre für Kant unmoralisch, da nicht vernunftbegründet, weil sie gegen dem obersten Prinzip des Gemeinwesens stoßen würde. Das Recht wird als das oberste Prinzip verstanden, „von welchem alle Maximen, die ein gemeines Wesen betreffen, ausgehen müssen, und das durch kein anderes eingeschränkt wird“ (Kant 1992, S. 30). Diesem Prinzip nach entspringen alle Gesetze aus dem vereinigten Willen eines ganzen Volkes und sie sind vernunftgemäß:

„[...] es ist eine bloße Idee der Vernunft, die aber ihre unbezweifelte (praktische) Realität hat: nämlich jeden Gesetzgeber zu verbinden, daß er seine Gesetze so gebe, als sie aus dem vereinigten Willen eines ganzen Volks haben entspringen können, und jeden Untertan, sofern er Bürger sein will, so anzusehen, als ob er zu einem solchen Willen mit zugestimmt habe. Denn das ist der Probestein der Rechtmäßigkeit eines jeden öffentlichen Gesetzes“ (ebd., S. 29).

Diesen Probestein thematisiert Kant im Aufklärungstext folgendermaßen:

„Der Probestein alles dessen, was über ein Volk als Gesetz beschlossen werden kann, liegt in der Frage: ob ein Volk sich selbst wohl ein solches Gesetz auferlegen könnte?“ (Kant 1977, S. 58).

Die Übereinstimmung beider Erläuterungen zeigt nun den Aufbau eines Legitimationsversuches eines Staatsrechts, das trotz Zwangsgesetzen Aufklärung vorantreiben kann, in dem das öffentliche Gesetz durch die reine Vernunft begründet wird und somit der bürgerliche Zustand auf den folgenden Aspekten a priori gegründet ist: nämlich auf die Freiheit des Menschen als Menschen seine Glückseligkeit auf seine Art zu suchen unter der Berücksichtigung der Freiheit von anderen, weiters die Gleichheit desselben als Untertan in einem Staat und schließlich auf die Selbstständigkeit des Menschen als Bürger, also als Mitgesetzgeber (vgl. Kant 1992, S. 21-27).

In diesem besprochenen Text beantwortet Kant die Frage, wie er das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis sieht, mit einer Definition der beiden Begriffe, in der die Relation klar zum Ausdruck kommt:

„Man nennt einen Inbegriff selbst von praktischen Regeln alsdann *Theorie*, wenn diese Regeln, als Prinzipien, in einer gewissen Allgemeinheit gedacht werden, und dabei von einer Menge Bedingungen abstrahiert wird, die doch auf ihre Ausübung notwendig Einfluß haben. Umgekehrt, heißt nicht jede

Hantierung, sondern nur diejenige Bewirkung eines Zwecks *Praxis*, welche als Befolgung gewisser im allgemeinen vorgestellten Prinzipien des Verfahrens gedacht wird“ (ebd., S. 3).

Demzufolge hat für Kant die Theorie Vorrang gegenüber der Praxis. In diesem Zitat kann die Ablehnung der Erfahrungsbegründung auch gesehen werden. Kant versucht abseits von historischen Vorgegebenheiten einen theoretischen Argumentationsgang zu abstrahieren. Dieser Abstraktionsschritt liegt in seiner transzendentalen Vorgehensweise. Er geht von einem bestimmten Fall aus und abstrahiert davon. Die spezifische Fassung von Abstraktion ist der transzendente Blickwechsel, also wenn permanent gefragt wird: ‚Was sind die Bedingungen dafür, dass etwas so gegeben ist?‘ oder ‚Welche Bedingungen müssen erfüllt werden, damit..?‘

## 2. Pädagogik bei Kant als Erziehung zur Moralität

Die Pädagogik, sowohl das Thema als auch die Pädagogikschrift bei Kant hat im philosophischen Werk Kants einen umstrittenen Status, Jörg Ruhloff spricht in einem Zeitschriftenartikel von 1975 der Positionierung der Pädagogik innerhalb des Denkens und Werkes Kants „[...] nach Umfang und Inhalt nicht denselben Rang wie seine philosophischen Werke“ zu (Ruhloff 1975, S. 3). Zur Annäherung an das Pädagogikverständnis bei Kant schlägt Ruhloff aus diesem Grund den Weg nicht über Antworten und Bestimmungen Kants über pädagogische Sachverhalte, sondern über pädagogische Fragen, die in den Schriften Kants eine wichtige Rolle spielen, insofern sie den Begriff der Pädagogik oder der Erziehung in seiner Schwierigkeit bei der Ausführung widerspiegeln. Ruhloff definiert in Anlehnung an der kantischen Fragestellung „Wie kultiviere ich Freiheit bei dem Zwange?“ in der Pädagogikschrift - sie ist eine Vorlesung, die Kant gehalten hat und 1803 von Kants Schüler Friedrich Theodor Rink zusammengestellt und veröffentlicht wurde - die Aufgabe der Erziehung nach Kant als die „*Freisetzung der Menschen*“ (vgl. ebd., S. 4; Hervorhebung E.K.B.). Auf die Zweifel an deren Ursprung und Authentizität soll jedoch nicht nachgegangen werden, denn es wird sich an einigen Stellen dieser Arbeit zeigen, dass es bei Kant auch in seinen anderen Abhandlungen und Arbeiten ein pädagogisches Interesse zu finden ist, wie beispielsweise durch den Aufklärungstext die Verbindung zwischen Kants Theorien zur Pädagogik hergestellt werden. Das Fehlen einer systematischen Bearbeitung des Themas Erziehung formuliert Ruhloff folgendermaßen:

„Aber eine seinen naturwissenschaftlichen, erkenntnistheoretischen und moralphilosophischen Untersuchungen gleichrangige, streng wissenschaftliche Bearbeitung pädagogischer Probleme liegt bei ihm nicht vor“ (Ruhloff 1975, S. 2).

Trotz solcher anfänglicher Polemisierung dieser Schrift sind ihr Inhalte zu entnehmen. Im Folgenden werden nach einer Beschreibung allgemeiner Erziehungsgedanken die vier aufeinander folgende Erziehungsaufgaben behandelt, dabei wird die Rolle der vierten Aufgabe, nämlich der Moralisierung, unter Berücksichtigung der Aufklärung herausgearbeitet.

In erster Linie werden nun einige wesentliche Charakteristika des kantischen Erziehungsbegriffes in den folgenden Überlegungen dargestellt und anhand Textstellen seiner Vorlesung, insbesondere die vom ersten Teil, erläutert.

Den Ausgangspunkt von Kants Argumentation sieht Koller in der anthropologischen Bestimmung des Menschen (vgl. Koller 2010, S.30), die im ersten Satz dieser Schrift steckt: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß“ (Kant 1803, S.4). Die Begründung der Erziehung sieht Kant im Unterschied zwischen Tieren und Menschen:

„Ein Tier ist schon alles durch sein Instinkt; eine fremde Vernunft hat bereits alles für dasselbe besorgt. Der Mensch aber braucht eigene Vernunft. Er hat keinen Instinkt und muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen. Weil aber er nicht sogleich imstande ist, dieses zu tun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es andere für ihn tun“ (ebd.).

Diesem Zitat zufolge wird der Erziehung ein Aspekt der zeitlichen Begrenztheit zugeschrieben, weil hier die Betonung auf einem rohen Zustand, in dem der Mensch von seiner Vernunft *noch nicht* Gebrauch machen (Hervorhebung E.K.B.). Erziehung setzt an diesem Zustand an. Dieser Aspekt widerspiegelt sich in den Aufklärungsgedanken wieder, welche ein Appell an den Vernunftgebrauch darstellen.

Die Erziehung als die Entwicklung aller Naturanlagen der Menschheit, wobei Kant unter dem Begriff der Menschheit „das, was den Menschen als Menschen ausmacht, sein Menschsein – im Gegensatz zu etwas zur ‚Tierheit‘ des Tieres“ (Koller 2010, S. 31) verstanden wird, vollzieht sich wie die Aufklärung als ein Prozess, der nicht abgeschlossen ist. Eine andere Parallele scheint die Betonung der Selbstständigkeit hierfür zu sein, da diese Entwicklung, die, so Kant, als „durch ihre eigene Bemühung nach und nach von selbst herauszubringen“ sei (Kant 1803, S. 4).

Koller liest die Angewiesenheit des Menschen aufgrund des Fehlens seiner Instinkte als die Begründung der Erziehung. In diesem Sinne gehöre das Erzogenwerden zur besonderen Ausstattung des Menschen (vgl. Koller 2010, S. 30). Kant beschreibt ein Paradox, wenn er schreibt: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (Kant 1803, S.6). Koller erläutert dieses Paradox folgendermaßen:

„Zum Wesen des Menschen scheint für Kant also eine Art Noch-nicht zu gehören: Gerade insofern der Mensch Mensch ist, ist er noch nicht, sondern muss durch Erziehung erst noch dazu werden“ (Koller 2010, S.31).

Der Lösungsvorschlag liegt darin, das Wesen des Menschen als eine Anlage, die erst noch hervorgebracht werden soll also als ein Potenzial und die Erziehung ist das, was dieses Potenzial verwirklichen kann (vgl. ebd.). Kant spricht von einer proportionierlichen Entwicklung dieser Naturanlagen, dies sei die Bestimmung des Menschen. Jedoch wird hier eine Unterscheidung durchgenommen, wo ein Individuum von der Menschengattung getrennt angesehen wird, den Ausführungen Kants nach, kann nur die Menschengattung zu dieser Bestimmung gelangen, nicht ein einzelnes Individuum (vgl. Kant 1803, S. 7). Das Generationenverhältnis wird in diesem Zusammenhang angesprochen, da eine Generation von der anderen erzogen wird (vgl. ebd., S. 4) oder etwa in dem Sinne, dass

„die Erziehung eine Kunst [ist], deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommenet werden muß. Jede Generation, ersehen mit den Kenntnissen der vorhergehenden, kann immer mehr eine Erziehung zustande bringen [...]“ (ebd., S. 8).

Hier treten die Fortschrittsgedanken Kants ans Licht, der sich bei den Grundgedanken der Aufklärung auch finden lässt, wenn Aufklärung durch Reflexion und Selbstständiges Denken erreichte Mündigkeit bedeutete.

Die Erziehung als Gewöhnung an die Regeln geht aus dem Beispiel hervor, das Kant für die Verdeutlichung der Rolle der Disziplin anführt, nämlich dass

„Kinder anfangs in die Schule, nicht schon in der Absicht, damit sie dort etwas lernen sollen, sondern damit sie sich daran gewöhnen mögen, still zu sitzen und pünktlich das zu beobachten, was ihnen vorgeschrieben wird [...] [geschickt werden]“ (Kant 1803, S.5).

Es gilt, so Kant, Kinder früh mit der Unterwerfung unter den Vernunftvorschriften zu konfrontieren, da sonst die Unabhängigkeit von Gesetzen überdauern kann. Diese Unabhängigkeit zu beseitigen ist Teil der Erziehungsaufgabe, da der Mensch sich im kantischen Sinne selbst einen Plan seines Handelns machen soll und d.h. sich selbst durch seine Vernunft Gesetze geben soll, daran sollen Kinder angewöhnt werden, indem sie den Zwang von Gesetzen kennenlernen und diesen anerkennen.

Eine angehende Verwissenschaftlichung der Erziehung lassen sich mit Kants Worten so ausdrücken:

„Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal [...] Eine Idee ist nichts anderes als der Begriff von einer Vollkommenheit, die sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet“ (ebd., S. 7).

Kant betont in diesem Zitat die Absage der empirischen Vorfindbarkeit einer Theorie in der Praxis als ein Legitimationsversuch dieser Theorie, es kommt darauf an, ob eine Idee richtig sei oder nicht und nämlich nicht daran, ob sie praktisch schon umgesetzt wurde. Wie er das Verhältnis von der Theorie und der Praxis in seinen Überlegungen positioniert, wurde im vorigen Kapitel dieser vorliegenden Arbeit gezeigt. Die Theorie hat für Kant den Vorrang und Kants Positionierung lässt sich mit anderen Worten in folgender Weise darstellen:

„Allein in einer Theorie, welche auf dem Pflichtbegriff gegründet ist, fällt die Besorgnis wegen der leeren Idealität dieses Begriffs ganz weg“ (Kant 1992, S. 5).

Die Erziehung als das „größte und das schwerste Problem, was dem Menschen aufgegeben werden kann“ versteht sich als die Entwicklung der Naturanlagen der Menschen, die zunächst noch keine moralische sind und zur Moralität noch zu entwickeln sind (ebd., S.8). Dieses angesprochene Problem lässt sich mit anderen Worten folgendermaßen ausdrücken: „Denn Einsicht hängt von der Erziehung und Erziehung hängt wieder von Einsicht ab“ (ebd.). Deshalb kann sie auch nur nach und nach fortschreiten, weil der Fortschrittsgedanke, dass die Erziehung durch Generationen weitergegeben wird und somit zu einer besseren wird, in diesen Ausführungen Kants zu lesen ist. Er spricht in diesem Kontext von der „Erziehungskunst“, die neben der „Regierungskunst“ als die zweite schwerste Erfindung der Menschen verstanden wird (ebd.). Dieser Vergleich lässt die Wichtigkeit der Erziehung in den kantischen Überlegungen zeigen.

Die oben erwähnte Verwissenschaftlichung der Pädagogik, die durch die Abgrenzung der Erziehungstheorie von der Praxis gekennzeichnet ist, wird anhand der Gliederung der Erziehungskunst unter „mechanisch“ und der „judiziös“ verdeutlicht, diese bildet die Grundlage der Ausführungen, die „die Pädagogik als ein Studium“ begründen (ebd., S.9). Die Pädagogik als ein Studium, so Kant, soll „judiziös“ sein, d.h. es soll ihr eine Theorie zugrunde liegen.

„Der Mechanismus in der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden [...]“ (ebd.).

In diesen Überlegungen ist der Fortschrittsgedanke mitenthalten, denn der Maßstab, an dem sich die Erziehung orientieren soll, wird von Kant nicht als der ge-

genwärtige Zustand, sondern als ein zukünftiger und besserer Zustand definiert: „das ist: die Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen [soll] erzogen werden“ (vgl. ebd.). Dem zufolge ermöglicht die Erziehung diesen angesprochenen, „zukünftig besseren Zustand“, wenn bei der Erziehung an diesem Maßstab orientiert wird (ebd.).

Das Verbindlichmachen von Erziehungszielen ist ein weiterer Punkt, den Kant im Hinblick auf den Fortschrittsgedanken betont: „Die Anlage zu einem Erziehungsplan muß aber kosmopolitisch gemacht werden“ (ebd. S. 10). In diesem Zusammenhang versteht er „das Weltbeste“ und „die Vollkommenheit“ als Endzweck von aller Erziehung, die zugleich als die Bestimmung der Menschheit angesehen wird (ebd., S. 10).

Kant unterteilt die Erziehung in vier Aufgaben, nämlich die Disziplinierung, die Kultivierung, die Zivilisierung und die Moralisierung. Diese Charakteristika werden im nächsten Kapitel erläutert. Durch diese Gliederung lässt sich zeigen, welche Abstufung er innerhalb der Erziehung unternimmt, nämlich die Besonderheit der Moralisierung unter den Aufgaben. Kant spricht der Moralisierung eine besondere Rolle zu, da sie „wirkliche Aufklärung“ hervorbringt und deshalb wird sie auch „echte Erziehung“ genannt (ebd., S.12).

Kants Erziehungsbegriff lässt sich mit seiner in allgemeiner Weise formulierten Definition folgendermaßen auffassen:

„Unter Erziehung verstehen wir nämlich die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disziplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung. Demzufolge ist der Mensch Säugling – Zögling – und Lehrling“ (ebd., S.4).

Die Erziehungsaufgaben entsprechen dieser Gliederung, die menschlichen Anlagen werden auf unterschiedlichen Ebenen entwickelt und somit wird auf die Moralität vorbereitet.

Abschließend soll hier erwähnt werden, dass Kant in den Ausführungen von der Pädagogik und von der Erziehung in gleicher Weise spricht, also diese Begriffe ohne eine genaue, systematische Unterscheidung zu treffen verwendet. Einige Beispiele sollen zur Demonstration dieser Feststellung dienen: Er nennt an mehreren Stellen die Erziehung eine Kunst (vgl. ebd., S. 8f). Diese Erziehungskunst wird auch Pädagogik genannt (ebd., S. 9). Er setzt Pädagogik und Erziehungslehre gleich (ebd., S. 16).

## 2.1. Die Erziehungsaufgaben

Kant stellt schon im ersten Satz seiner Pädagogiksschrift den Erziehungsauftrag fest: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß“ (Kant 1803, S. 4). Somit wird die Notwendigkeit der Erziehung beschrieben, diesen Gedanken folgen in dieser Pädagogiksschrift etliche Kategorisierungen wie etwa der Erziehung, ihrer Aufgaben, der Menschen in unterschiedlichen Stadien innerhalb der Erziehung. Im Folgenden sollen zunächst die vier kantischen Erziehungsaufgaben dargelegt werden.

In einem weiteren Schritt wird die besondere Rolle der Moralisierung herausgearbeitet, denn die Verweisung auf Moralität muss sich bereits durch die Art der Disziplinierung, Kultivierung und Zivilisierung andeutungsweise zeigen, damit der Sinn dieser Aufgabengliederung getroffen wird. Demnach ist die vierte Aufgabe eine übergreifende und rechtfertigt die ersteren drei Aufgaben (vgl. Ruhloff 2005, S. 30). Nachdem das Erziehungsverständnis Kants erläutert wird, wird in diesem Kapitel versucht, die Pädagogik mit der Aufklärung in Verbindung zu setzen. Die Rolle der Erziehung innerhalb des Aufklärungsgedankens bei Kant soll mithilfe der Ortung dieser innerhalb der Aufklärung gezeigt werden.

Wie oben schon erwähnt erfüllen nach Kant vier aufeinander bezogene Aufgaben den Begriff der Erziehung, nämlich Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung. Die erste Aufgabe ist die der Disziplinierung, hierbei geht es um die Erziehung des Menschen zur „Menschheit“ (Kant 1803, S. 11). Tierheit wird in diesem Zusammenhang als die *Unabhängigkeit von Gesetzen* verstanden, der Mensch soll demnach den Zwang der Vorschriften fühlen und den Gesetzen der menschlichen Bestimmung unterworfen werden (vgl. ebd., S. 4; Hervorhebung E.K.B.). Der Begriff des Zwanges wird mit der berühmten Fragestellung Kants in der Pädagogiksschrift, nämlich „Wie kultiviere ich Freiheit bei dem Zwange?“ noch einmal Thema (ebd., S. 15). Dem soll hier noch nicht nachgegangen werden, sondern dem Begriff der Disziplin, denn Disziplin spielt bei Foucault eine entscheidende Rolle für seine Analysen. Die beiden Verständnisse werden im dritten Kapitel dieser vorliegenden Arbeit gegenübergestellt, deshalb folgt nun eine Erläuterung der kantischen Disziplin. Sie wird auch „Zucht“ genannt und ist nach Kant „bloß negativ“, denn sie ist unterwerfend und somit einschränkend, die gennante Unterwer-

fung durch die Disziplin früh soll eingreifen, denn laut Kant kann diese „Wildheit“ also die „Unabhängigkeit von Gesetzen“ später nicht revidiert werden (ebd., S. 4f). Das ist der Grund, warum Menschen früh den „Vorschriften der Vernunft unterworfen“ werden sollen (ebd., S. 5). Das Ziel dieser Aufgabe wird als die Beherrschung des „Hanges zur Freiheit“ beschrieben (ebd.).

Die Disziplinierung gehört mit der „Unterweisung“ zur „Bildung“, wobei die Disziplin wie oben schon erwähnt als negativ und die Unterweisung als positiv bestimmt wird (ebd., S. 4f). Durch die Unterweisung wird gegen die „Rohigkeit“, die im Gegensatz zur Wildheit nachholbar ist, erzogen. Es geht hierbei um die Lehre, d. h. durch die Unterweisung lernen die Jüngeren von den Älteren (vgl. ebd., S. 8). Durch die Disziplin wird also eine vorbereitende Aufgabe erfüllt, durch die die Menschen früh genug anfangen, von ihren Kräften dem Endzweck, nämlich die Moralität und wie sich in dieser Arbeit später zeigen wird: die Aufklärung, angemessen Gebrauch zu machen.

Weiters soll die Erziehung die Menschen „kultivieren“, die Kultivierung wird als die „Verschaffung der Geschicklichkeit“ gedeutet; die Kultur im kantischen Sinne bedeutet zweierlei, nämlich die „Belehrung“ und „die Unterweisung“ (ebd. S. 11). Die Kultivierung gehört zum positiven Teil der Erziehung und bildet den Gegensatz zur Disziplinierung, die als negativer Teil der Erziehung verstanden wird, wie dies aus der folgenden Textstelle folgt:

„Die Erziehung schließt Versorgung und Bildung in sich. Diese ist 1. negativ, die Disziplin, die bloß Fehler abhält, 2. Positiv, die Unterweisung und Anführung und gehört insoferne zur Kultur“ (ebd., S.13).

Der nächste Schritt der Erziehung wird in der „Zivilisierung“ gesehen, bei dieser Aufgabe geht es um die gesellschaftliche Anpassung eines Individuums. Sie richtet sich dabei nach den jeweiligen historischen Vorlieben, sie ist also abhängig von dem wandelbaren Geschmack eines Zeitalters (ebd., S. 11).

Kommen wir nun im Folgenden zum Begriff der Moral bei Kant, der sowohl innerhalb seiner Pädagogikschrift als auch in seiner Aufklärungsspiel thematisiert wird.

## **2.2. Das Moralverständnis bei Kant**

Das vorliegende Kapitel versteht sich als eine Fokussierung auf die moralphilosophischen Inhalte der kantischen Philosophie im Hinblick auf die Zielsetzung dieser Arbeit, die in einem ersten Schritt darin besteht, den Begriff der Moral bei Kant in seiner Kontextualität innerhalb der Aufklärungsgedanken zu erläutern, insofern „Aufklärung als pädagogisches Programm“ verstanden werden kann (vgl. etwa Heitger 2005). Marian Heitger betont die Notwendigkeit der Analyse der menschlichen Vernunft als eine Aufgabe der Pädagogik als Wissenschaft, weil er auf die Verbindung zwischen Kants Aufklärungsgedanken und seinem Pädagogikverständnis folgendermaßen aufmerksam macht:

„Für die Pädagogik ist diese Frage [nämlich die nach den Grenzen und Möglichkeiten der Vernunft] fundamental, weil es ihr darum gehen muß, dem Menschen zu helfen, von seiner Vernunft rechten Gebrauch zu machen, das Denken zu lernen, sich im Denken zu orientieren, mündig zu werden“ (ebd., S. 133).

Diese Verbindung wird im nächsten Kapitel ausführlicher aufgegriffen. Hier soll für die Nachvollziehbarkeit der folgenden Überlegungen zunächst einmal festgehalten werden, dass in diesem Zusammenhang die Pädagogik als Wissenschaft nicht auf Soll-Aussagen verzichten kann (vgl. ebd., S. 134). Wenn der Erziehung als Ziel die Hervorbringung der Mündigkeit der Menschen gesetzt wird, kann die Pädagogik im kantischen Sinne als eine Wissenschaft angesehen werden, die einen normativen Charakter hat (vgl. ebd., S. 137).

In der Pädagogiksschrift unterteilt Kant die Erziehungsaufgaben in zwei große Unterkapitel, nämlich die „physische Erziehung“ auf der einen Seite, diese haben Menschen, so Kant, mit den Tieren gemeinsam, sie ist die Verpflegung und die „praktische Erziehung“ auf der anderen Seite, diese nennt er auch die „moralische Erziehung“ (Kant 1803, S. 16).

Die moralische Erziehung folgt dem Ziel, Freiheit in den Handlungen zu vollbringen, die Moralisierung ist demnach durch die Vernunft begründet (vgl. ebd.). Mit anderen Worten lässt Kant dies wie folgt beschreiben:

„Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst einen innern Wert haben kann“ (ebd.).

Kant unterscheidet später „die allgemeine Kultur der Gemütskräfte“, die von der „besonderen Kultur der Gemütskräfte“ (ebd., S. 33f). Die erstere beinhaltet zudem die Unterscheidung zwischen „physisch“ und „moralisch“ (ebd.). Bei der moralischen Erziehung kommt es demnach darauf an, dass

„der Zögling aus eigenen Maximen, nicht aus Gewohnheit, gut handle, daß er nicht bloß das Gute tue, sondern es darum tue, weil es gut ist. Denn der ganze moralische Wert der Handlungen besteht in den Maximen des Guten“ (ebd.).

Bei dieser Art der Erziehung versteht Kant den Zögling als tätig (vgl. ebd., S.34). Hier lässt sich eine Parallele zu den Aufklärungsgedanken auszeichnen, da die Aufklärung im kantischen Sinne als einen Ausgang verstanden wird, also etwas dynamisches, was Selbständigkeit fordert.

In den obigen Überlegungen Kants liegt neben der Selbständigkeit auch die Wichtigkeit der Freiheit und der Vernunftbegründung von den Handlungen, die Ruhloff als „die „hartnäckige Betonung der Frage nach allgemeingültigen Vernunftgründen“ in der kantischen Ethik umschreibt, „die allein das Wollen und Handeln moralisch und frei machen kann“ (Ruhloff 1975, S. 7). Die enge Verbindung der Begriffe Freiheit und allgemeingültiger Vernunftbegründung liegt in der wechselseitigen Bedingtheit, die wiederum in dem aufklärerischen Vernunftgebrauch und ständigem Fragen nach den Gründen besteht (vgl. ebd.). Eine Handlung sei demnach moralisch, wenn sie vernunftbegründet ist und ein Mensch handelte frei, wenn er sich von seiner Vernunft Gebrauch macht.

Die moralische Erziehung kann nach Kant nicht auf Disziplin gründen, sondern sie muss auf Maximen gründen (Kant 1803, S.38). Diese Maxime werden von Kant als „subjektive Gesetze“ verstanden, die aus dem Verstand gebildet werden und die Erziehung in diesem Sinne ist die Charakterbildung, den Charakter versteht Kant als eine Fähigkeit nach den Maximen seine Handlung zu bestimmen. Dabei darf es nicht auf Strafen ankommen, die aus der Disziplin kommen. In diesem Zusammenhang wird der Begriff des Gehorsams thematisiert. Laut Kant gehöre dieser zum Charakter eines Menschen. Dieser Begriff spielt bei Kant in seinem Verständnis von Staatsrecht und auch bei der Aufklärung eine besondere Rolle, insofern diese beiden genannten Aspekte auf die Trennung der öffentlichen und privaten Vernunftgebrauch gründen, die wiederum nur mit dem Begriff des Gehorsams zu verstehen sind.

Im Folgenden soll der kategorische Imperativ beschrieben werden, der im Zusammenhang mit dem Moralverständnis bei Kant einen wesentlichen Aspekt der Moralität ausmacht und einen Probierstein der Moralität bildet.

Eine Definition des kategorischen Imperatives kann folgendermaßen genannt werden: „[H]andle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“ (Kant 1974, S. 51). Diesem Zitat ist einerseits zu entnehmen, dass Kant seine Moraltheorie auf universale Prinzipien gründet, die für alle, in jeder Epoche auf der Welt gelten sollen. Diese Maxime werden durch die Vernunft begründet. Mit Kants Worten:

„[...] eine Handlung aus Pflicht hat ihren moralischen Wert nicht *in der Absicht*, welche dadurch erreicht werden soll, sondern in der Maxime, nach der sie beschlossen wird [...] Worin kann also dieser Wert liegen, wenn er nicht im Willen, in Bezug auf deren verhoffte Wirkung, bestehen soll? Er kann nirgend anders liegen als *im Prinzip des Willens*, unangesehen der Zwecke, die durch solche Handlung bewirkt werden können; denn der Wille ist mitten inne zwischen seinem Prinzip a priori, welches formell ist, und zwischen seiner Triebfeder a posteriori, welche materiell ist, gleichsam auf einem Scheidewege“ (Kant GMS, S. 26, Hervorhebung I.K.).

Der Wille wird, so Kant, durch dieses oben erwähnte formelle Prinzip bestimmt, weil einer Handlung aus Pflicht das materielle Prinzip entzogen ist. Diesen Willen beschreibt er wie folgt:

„Der gute Wille ist nicht durch das, was er bewirkt oder ausrichtet, nicht durch seine Tauglichkeit zur Erreichung irgendeines vorgesetzten Zweckes, sondern allein durch das Wollen, d. i. an sich gut [...]“ (Kant GMS, S. 19).

Hier soll noch einmal festgehalten werden, dass in allen bisher erwähnten Theorien und Sichtweisen Kants Parallelen zu finden sind, wie beispielsweise die Universalität, die Autonomie des Subjekts oder auch die vorrangige Positionierung der Theorie gegenüber der Praxis.

### 3. Zusammenfassung

Kant versteht den Menschen als autonom, vernunftfähig und im Besitz von Anlagen zum Guten. Diese Anlagen sind zunächst bloße, sie müssen erst entwickelt werden und genau diese Entwicklung der Naturanlagen, die noch keine moralische sind, versteht Kant als Erziehung. Der Mensch ist demnach ein erziehungsbedürftiges Wesen. Diese Überlegungen lassen die Aufgabe der Erziehung aus ihnen ableiten, nämlich die Moralität bei den Menschen hervorzubringen (vgl. Kant 1803, S. 7 f).

Der Auftrag der Erziehung und somit der Pädagogik ist die Moralisierung des Menschen. Wenn die Aufgabe der Pädagogik definiert wird, sollen auch Methoden und Prinzipien, durch welche diese Aufgabe zu lösen scheint, genannt werden.

Moralische Bildung des Geistes hat Freiheit zum Ziel. Sie gründet sich auf Maximen. Kant unterscheidet zwischen Moral und Disziplin, diese beruht auf Strafen und deshalb kann sie nicht die moralische Bildung vollbringen. Aus Angst vor Strafe zu handeln entspricht nicht einer Selbstgesetzgebung und Vernunftbegründung. Die Verbindung der Erziehung bzw. der Moralisierung nach Kant mit seinem Aufklärungsgedanken wird deutlich, wenn er schreibt:

„Der Mensch kann entweder bloß dressiert, abgerichtet, mechanisch unterwiesen oder wirklich aufgeklärt werden. [...] es kommt vorzüglich drauf an, daß Kinder *denken lernen*“ (Kant 1803, S. 36).

Die Hauptaufgabe der Pädagogik ist ‚das Denken lernen‘, und das ist Aufklärung im Sinne Kants.

Die Freigabe des Kindes ist eine grundlegende Aufgabe der Erziehung, sie entspricht dem Verständnis der Aufklärung als einen Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit (Kant 1997, S. 53). Der Mensch soll lernen mündig zu werden. Er soll frei sein, selbst denken und sich selbst reflektieren. Mündigkeit ist die Verantwortung für sich selbst zu übernehmen. Die Sorge um sich ist somit eine Konsequenz der Aufklärung.

Wird Aufklärung als Zweck der Pädagogik verstanden, hat sie einen normativen Charakter. Sie ist Erziehung zur Mündigkeit. Der Zweck der Erziehung wird hier als eine Haltung und Moralität des Menschen verstanden, wobei diese Haltung auf dem Verbindlichmachen von Prinzipien beruht.

Bevor zum nächsten Kapitel übergangen wird, soll hier noch einmal betont werden, dass der Begriff der Universalität von moralischen Prinzipien und der Begriff der Autonomie des Subjekts in Bezug auf die Aufklärung in der Postmoderne eine entscheidende Veränderung erlben werden, die sich im Kapitel (III) dieser Arbeit in einer vergleichenden Analyse herauskristallisieren wird.

## **II. Michel Foucault**

In dem vorliegenden Kapitel werden in erster Linie Foucaults Ausführungen über die Aufklärung und die Kritik herausgearbeitet. In diesem Kapitel wird zunächst Michel Foucaults Kritikverständnis anhand seines Vortrags „Was ist Kritik?“ und Zur Nachvollziehbarkeit von Zusammenhängen zwischen Foucaults Herangehensweise an diese Frage, die sich als historisch-philosophisch versteht, und seinem Begriff von Kritik, wird schrittweise erläutert, wie sich das Verständnis von Kritik in diesem Text entwickelt.

In einem weiteren Schritt wird Foucaults Essay von 1984 „Was ist Aufklärung?“, der durch seine frühere Arbeit vorbereitet wurde, zur Interpretation seines Aufklärungsverständnisses herangezogen. Dabei gilt insbesondere um die Beschreibung dessen und weiters ansatzweise um die Akzentuierung von Übereinstimmungen mit und Kritik an die kantische Aufklärung, welche auch in der ersten besprochenen Schrift annähernd zu finden ist.

Diesen Überlegungen folgen drei Begriffserläuterungen, die in Bezug auf das Pädagogikverständnis eine besondere Rolle spielen.

### **1. Aufklärung bei Foucault**

Im Folgenden soll nun die Aufmerksamkeit auf die Begriffe von der Kritik und der Aufklärung bei Foucault gerichtet werden. Dabei wird die Interpretation sich zunächst auf zwei Texte Foucaults beschränken, da für die Zielsetzung dieser vorliegenden Arbeit, nämlich in einem ersten Schritt die Transformation des Aufklärungsgedankens anhand Kants und Foucault Originaltexten zu analysieren und zu beschreiben, die eigenständige Interpretation beider Blickwinkel auf die Thematik der Aufklärung herangezogen werden soll.

## 1.1. Kritik anders

In einem Vortrag von 1978 geht Michel Foucault der Frage „Was ist Kritik?“ nach und versucht gleichermaßen „die Art von Fragen zu verstehen, die die Kritik einführt und versuchsweise ihre Tätigkeit zu umreißen“ (Butler S. 250). In dieser Frage ‚Was ist Kritik?‘ wird nicht nur danach gefragt, was sie sei, sondern auch danach, was für eine spezifische Art des Fragens mit dieser kritischen Aktivität ergründet wird. Durch eine Darlegung der Entstehungsgeschichte der Kritik werden die Faktoren, die sie beeinflussen und ihre gesellschaftlichen Auswirkungen thematisiert.

Zu Beginn seines Vortrags zeigt Foucault, dass es nicht von einer einheitlichen Kritik die Rede ist, weil Kritik nur in Beziehung zu etwas anderes als sie selbst existiert; er stellt jedoch die Gemeinsamkeiten zwischen dem „kantischen Unternehmen“ und den „polemischen Auseinandersetzungen“ (Foucault 1992, S. 8) wie folgt fest:

„eine bestimmte Art zu denken, zu sagen, zu handeln auch, ein bestimmtes Verhältnis zu dem, was existiert, zu dem, was man weiß, zu dem, was man macht, ein Verhältnis zur Gesellschaft, zur Kultur, ein Verhältnis zu den anderen auch – etwas, was man die Haltung der Kritik nennen könnte“ (ebd., S. 8).

Weiters wird von Foucault Kritik als ein Instrument verstanden, als eine Funktion (vgl. ebd., S. 8f). Diese Funktion der Kritik verdeutlicht die oben erwähnte fehlende Einheitlichkeit, denn „Kritik hängt von ihren Gegenständen ab, die ihrerseits jedoch die genaue Bedeutung von Kritik definieren“ (Butler 2009, S. 252). Die Darstellungen der Philosophie, der Wissenschaft, der Politik, der Moral, des Rechts, der Literatur, von denen die Kritik abhängig ist (vgl. Foucault 1992, S. 9) liest Butler als „gesellschaftliche Bedingungen, Praktiken, Wissensformen, Macht und Diskurs“ (Butler 2009, S. 252). Kritik hat in diesem Sinne zweierlei Aufgaben, nämlich die Bewertung solcher Darstellungen, d.h. ihrer Gegenstände, auf der einen Seite und die Bewertung des Systems der Bewertung selbst auf der anderen Seite (vgl. ebd.). Foucault versteht Kritik als „ein Mittel zu einer Zukunft oder zu einer Wahrheit, die sie weder kennen noch sein wird, sie ist ein Blick auf einen Bereich, in dem sie als Polizei auftreten will, nicht aber ihr Gesetz durchsetzen kann“ (Fou-

cault 1992, S. 8 f). Hier spricht Butler von einer Enthüllung der Grenzen epistemologischen Feldes, die folgendermaßen mit Tugend in Verbindung gesetzt wird: „Es gibt etwas in der Kritik, das sich mit der Tugend verschwägert“, diese kritische Haltung nennt Foucault „Tugend im Allgemeinen“ (ebd., S. 8) und bezeichnet sie an anderer Stelle als „*Ethos*“ (Foucault 1990, S. 42, Hervorhebung M. F.).

Die erste Definition der Kritik lautet: „die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12). Im Folgenden werden zu dieser Definition drei Ausprägungsformen der Kritik beschrieben.

Erstens führt Foucault die Kritik auf ihren „biblischen“ Ursprung zurück, da Kritik die Hinterfragung des kirchlichen Lehramts als letzte Autorität der Bibelauslegung bedeutet. Hier ist „[die] Kritik historisch gesehen biblisch“ (ebd., S.13). Unter dem Gesichtspunkt, Gesetze nicht anzunehmen, weil man sie als ungerecht empfindet, sucht Kritik dem Recht zu regieren anhand universaler Rechte Grenzen zu setzen. „Hier ist die Kritik wesentlich juristisch“ (ebd., S.14). Drittens bedeutet Kritik, Autorität nicht als hinreichenden Maßstab für Wahrheit anzuerkennen, sondern

„etwas nur annehmen, wenn man die Gründe dafür selber für gut befindet. Dieses Mal geht die Kritik vom Problem der Gewißheit gegenüber der Autorität aus“ (ebd.).

Was durch die obengenannten Ausführungen betont, ist das Zusammenspiel der Beziehungen zwischen der Entstehung von Kritik und der Macht, der Wahrheit und dem Subjekt (vgl. ebd., S. 14 f). Aus diesem Verständnis heraus wird Kritik als In Frage Stellen von Machtmechanismen, die die Individuen in einer Gesellschaft zu unterwerfen versuchen, verstanden, was dazu führt, dass Kritik eine „Funktion der Entunterwerfung“ bekommt (vgl. ebd., S.15). Foucault beschreibt die Kritik als:

„[...] die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht heraus nimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin. Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit“ (ebd.).

Der Begriff der Macht und seine wesentlichen Mechanismen – anhand des Beispiels der Disziplin – werden weiter unten in diesem Kapitel genauer erklärt. Weiters sei für eine weitere Analyse des Verhältnisses zwischen „Macht“, „Kritik“ und „Subjekt“ auf Kapitel (III) verwiesen.

Auf die Parallelen von Kants Kritikverständnis zu dem von Foucault behandelten Kritikverständnis wird hingewiesen, wenn im Kants Aufklärungstext die Unmündigkeit als einen Zustand, aus dem sich Menschen durch Aufklärung versuchen herauszutreten, da sie durch andere d.h. durch Autoritäten in diesem gehalten und geleitet werden, verstanden wird (vgl. ebd., S. 15). Foucault betont die Gründe der Unmündigkeit, die im ersten Kapitel dieser Arbeit auch als Hindernisse auf dem Weg zur Mündigkeit genannt wurden, und schließt folglich draus, dass die kantische Aufklärung „ein Appell an den Mut“ ist (ebd., S. 16) – auf die Problematik der Mündigkeit wird in Kapitel (III) noch eingegangen werden. Aufklärung als Ausgang umfasst die Bereiche der Religion, des Rechts und der Erkenntnis, deshalb spricht Foucault von Übereinstimmungen der kantischen Aufklärung und seinem Konzept der Kritik:

„Was Kant als *Aufklärung* beschrieben hat, ist eben das, was ich als Kritik charakterisiere: als die *kritische Haltung*“ (ebd.; Hervorhebung E.K.B.).

Foucault macht auf die Unterscheidung von Kritik und Aufklärung Kants aufmerksam, da in der Aufklärung ein Widerspruch zu lesen scheint, nämlich derjenige der Aufforderung an den Vernunft zu dem Gehorsam, etwa in dem Sinne: „Räsonniert so viel ihr wollt, und worüber ihr wollt; aber gehorcht!“ (Kant 1977, S. 61, zitiert nach Foucault ebd., S. 17). Diese Differenz erläutert Foucault, indem er Kants Begriffe in einem Verhältnis sieht, in dem die Kritik als das verstanden wird,

„was Kant zum Wissen sagt: Weißt du auch, wie weit du wissen kannst? Die Kritik also wird sagen: um unsere Freiheit geht es [...] vielmehr in der Idee, die wir uns von unserer Erkenntnis und ihren Grenzen machen [...]“ (ebd.).

Die Kritik wird bei Kant auf einer epistemologischen Ebene thematisiert, die die Grenzen der Erkenntnis kritisch untersucht. Die Entdeckung der Autonomie nach Kant hängt folglich, so Foucault, mit dem eigenen Erkenntnis zusammen, somit würde die Aufforderung des Gehorsams ihre Begründung in der Autonomie selbst finden (vgl. ebd., S.17f). Der scheinbare Widerspruch bei Kant löst sich diesen Überlegungen zufolge so,

„daß eben jener Mut zum Wissen darin besteht, die Grenzen der Erkenntnis zu erkennen; und [...] daß für ihn die Autonomie keineswegs dem Gehorsam gegenüber den Souveränen entgegensteht“ (ebd., S. 18).

Zum Problem der „Autonomie“ wird im Kapitel (III) im Zusammenhang mit dem Subjektverständnis bei Kant und bei Foucault noch einmal eingegangen.

Hier soll im Hinblick auf die Zielsetzung der Auseinandersetzung mit diesem Text noch einmal festgehalten werden, dass Foucault Kritik und Aufklärung bei Kant als „gegeneinander verschoben“ beschreibt, dass die Kritik bei Kant von ihm selbst „hinter der Aufklärung angesetzt“ wurde und sie „ein stärkeres Weiterleben verschafft als Aufklärung selbst“ (ebd.). Ein geschichtlicher Rückblick gestattet die Feststellung, dass mit der kantischen Kritik im 19. und 20. Jahrhundert eine neue kritische Haltung ermöglicht wurde (vgl. ebd., S. 18f). Die gegenseitige Bedingtheit der „positivistischen Wissenschaft“, die sich „sorgfältig kritisch“ versteht und der „Entwicklung des Staates“ und dessen Gefolge der „Rationalisierung der Wirtschaft und der Gesellschaft“ wird in Deutschland und in Frankreich aus historischen Gründen jeweils anders aufgefasst. (ebd., S. 19). Während in Deutschland „der Verdacht, daß etwas in der Rationalisierung und vielleicht gar in der Vernunft selbst für den Machtexzeß verantwortlich ist“ früh und umfassend auftritt, umfassend also quer über das politische Spektrum auftritt, wird er in Frankreich in geringerem Ausmaß thematisiert und wenn dann von Seiten der politischen Rechten (vgl. ebd., S. 20f). Ein Grund der geringeren Bedeutung und Auseinandersetzung mit der Frage nach der Aufklärung in Frankreich im Vergleich zu Deutschland könnte, so Foucault, in der geringeren Auswirkung der Reformation als früheste kritische, aufklärerische Bewegung gesehen werden (ebd., S.21). Im Kapitel (III) wird auf diese Thematik in der Diskussion des Begriffes der „Vernunft“ bei Kant und Foucault weiter eingegangen.

Für Foucault stellt die Frage ‚Was ist Aufklärung?‘ ein Problem dar, das er als „das Hauptproblem der modernen Philosophie“ beschreibt und seine Herangehensweise ist eine, die die Formen der Analyse dessen zu „vielfältigen, voneinander absetzen und ablösen“ versucht (vgl. ebd., S. 25). Er nennt seine Forschung eine historisch-philosophische und seine Zielsetzung dieser Arbeit ist zu zeigen,

„unter welchen Bedingungen, um den Preis welcher Modifizierungen oder Generalisierungen man diese Frage der Aufklärung, diese Frage der Beziehungen der Mächte, der Wahrheit und des Subjekts auf irgendeinen Moment der Geschichte anwenden kann“ (ebd., S. 29).

Er begründet seine Art der Analyse dieser Frage, indem er auf die Trennung von Kant zwischen Aufklärung und Kritik aufmerksam macht, die diese Frage als Problem der Erkenntnis deutete und somit zu einem Analyse-Verfahren führte, das die geschichtliche Erkenntnisweisen auf ihre Legitimität hin prüft, etwas in dem Sinne, dass gefragt wurde: „welche falsche Idee hat sich die Erkenntnis von sich selbst gemacht, [...] und an welche Herrschaft fand sie sich folglich gebunden?“ (ebd., S.30).

Als eine alternative Herangehensweise zu der besagten Legitimitätsprüfung schlägt er die Betrachtung des Problems der Macht anstatt der Erkenntnis in der Aufklärung vor, die Foucault „Ereignishaftigkeitsprüfung oder Ereignishaftmachung“ nennt (ebd., S. 30 f). Hierbei werden Verwicklungen von Zwangsmechanismen und Erkenntnisinhalten untersucht, den Unterschied zur ersten Analyse bildet das Interesse, das von Foucault so formuliert wird:

„Man möchte nicht wissen, was wahr oder falsch, begründet oder nicht begründet, [...] legitim oder mißbräuchlich ist. Man möchte wissen, welche Verbindungen zwischen Zwangsmechanismen und Erkenntniselementen aufgefunden werden können, welche Verweisungen und Stützungen sich zwischen ihnen entwickeln [...]“ (ebd., S.31).

Das, was für das Verständnis für diese Denkweise bedeutsam erscheint, lässt sich mit anderen Worten so erklären: Es geht hierbei nicht um die Gegenüberstellung von den Begriffen von Wissen und Macht, sondern darum, „einen Nexus von Macht-Wissen zu charakterisieren, mit dem sich die Akzeptabilität eines Systems erfassen läßt“ (ebd., S.33). Denn Wissen steht immer in einem bestimmten Diskurs einer bestimmten Epoche und Machtmechanismen sind in Wissenssystemen verwickelt (vgl. ebd.). Foucault dreht den Blickwinkel von „dem Faktum der Akzeptiertheit zum System der Akzeptibilität, welches als Spiel von Macht-Wissen analysiert wird“ (ebd., S. 34). Um zu verstehen, welche Bedingungen erfüllt wurden, damit ein System akzeptierbar gemacht wurde, bedarf es der Herausarbeitung dieser mit der Berücksichtigung der brüchigen Erscheinung dieses Systems, anfangen mit dem Verständnis,

„daß das gerade nicht selbstverständlich war, daß es durch kein Apriori vorgeschrieben war, daß es in keiner altherwürdigen Tradition festgeschrieben war“ (ebd., S 35).

Ferner ist die Akzeptabilität nicht abzutrennen von der Willkürlichkeit und der Gewaltsamkeit eines Systems, diese ist in Bezug auf Macht, jene auf Erkenntnis. D.h. ein System ist etwas Künstliches, das auf seine Beschaffenheit hin analysiert wird. (vgl. ebd., S.35). Zum besseren Verständnis des hier angedeuteten Einflusses der Mächte auf das Wissen, die Erkenntnis und das Subjekt, schließlich der Kritik und der Aufklärung, wird weiter unten zunächst die „Macht“ im Sinne Foucaults näher erläutert, während im Kapitel (III) versucht wird, diese Zusammenhänge deutlicher auszuarbeiten, insbesondere vor dem Hintergrund Kants.

Dieses historisch-philosophische Vorgehen grenzt Foucault von einer Geschichtsphilosophie und einer historischen Analyse ab, weil es hierbei um „Bruch, Diskontinuität, Singularität, reine Beschreibung, [...] keine Erklärung, kein[en] Übergang“ geht (ebd., S. 36). Die Ablehnung der Kausalität zeigt sich darin, dass mithilfe einer solchen Herangehensweise ein Ereignis nicht auf eine einzige Ursache hin befragt wird, sondern es geht um das Verstehen unterschiedlicher Beziehungen, die bei der Entstehung dieses Phänomens eine Rolle gespielt haben; Notwendigkeiten, die scheinbar durch diese Entstehung folgen. Foucault nennt dieses Vorgehen „Genealogie“ (ebd., S. 37), sie versucht:

„die Erscheinungsbedingungen einer Singularität in vielfältigen bestimmten Elementen ausfindig zu machen und sie nicht als deren Produkt, sondern als deren Effekt sehen zu lassen. Also eine Einsichtigmachung [...]“ (ebd.).

Bevor zum nächsten Kapitel übergegangen werden soll, wird hier noch einmal die Zielsetzung Foucaults zusammengefasst: Foucault versucht Macht- und Wissensstrukturen zu untersuchen, jedoch nicht in einer traditionellen Weise, sondern durch eine neue Art der Untersuchung, die er Genealogie nennt. Die Genealogie geht nicht von Kausalitäten aus, sie versucht keine lineare Entstehungsgeschichte zu beschreiben, sie fragt nicht nach dem einzigen Ursprung eines Phänomens.

Die kritische Haltung, „nicht dermaßen regieren zu werden“ (ebd., S. 12), welche sich daher auf Macht und Wissen bezieht, ist nach Foucault also gegenüber dem Unternehmen der Kritik, welches die Bedingungen der Erkenntnis -ohne Rücksicht auf Machtstrukturen- sucht, vorzuziehen, denn:

„Die Bewegung, welche die kritische Haltung in die Frage der Kritik hat umkippen lassen, welche das Unternehmen der Aufklärung in das Projekt der Kritik hat übergehen lassen, [...] diese Verschiebung, diese Verschickung

der Frage der Aufklärung in die Kritik ... müßte man nicht versuchen, jetzt den umgekehrten Weg einzuschlagen?“ (ebd., S. 41).

Für Foucault stellt sich die Frage nach den Bedingungen der Erkenntnis - das ist Kritik im Sinne Kants - nur unter Berücksichtigung der Machtstrukturen, motiviert durch den Willen sich nicht dermaßen regieren zu lassen oder mit Kant der „Haltung, aus seiner Unmündigkeit herauszutreten“ (ebd.). In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass Kants Aufklärungsverständnis mit Foucaults kritischer Haltung konform geht.

## **1.2. Noch einmal die Frage „Was ist Aufklärung?“**

Foucault hielt 1984 einen Vortrag, in welchem er sich mit der gleichnamigen Frage Kants 200 Jahre früher auseinander setzt. Er betont die Bedeutung dieser Frage innerhalb der modernen Philosophie, die in ihrer unerfüllten Beantwortung und ihrem ständigen Auftauchen in unterschiedlichsten Auffassungen der Philosophie liegt (vgl. Foucault 1990, S. 35).

Dabei ist zu bemerken, dass für Foucault die Art der kantischen Frage nach der Aufklärung einen besonderen Gegenwartsbezug herstellt. Dieser dynamische Gegenwartsbezug lässt sich als eine Reflexion der jeweiligen Gegenwart verstehen, der es weder auf eine zeitliche Einordnung noch auf eine Totalität – wie etwa eine „zukünftige Vollendung“, sondern auf einen Ausgang, Prozess eine Differenz ankommt: „Er [Kant] sucht nach einer Differenz: Welche Differenz führt das Heute im Unterschied zu Gestern ein?“ (ebd., S. 37).

Erneut betont Foucault den Zusammenhang zwischen dem kantischen Aufsatz „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ und seinen drei Kritiken in folgender Weise:

„In einem gewissen Sinne ist die Kritik das Handbuch der in der *Aufklärung* mündig gewordenen Vernunft, und umgekehrt ist die *Aufklärung* das Zeitalter der Kritik“ (ebd., S.41; Hervorhebung M. Foucault).

In der Tat, so Foucault, erst in dem Moment, in dem sich die Vernunft aus der Abhängigkeit von Autoritäten befreit hat, werden die kantischen Fragen nach den

Grenzen der Vernunft relevant, da sich die Vernunft frei entfalten kann.<sup>1</sup> So sieht Foucault in Kants Aufklärungstext eine Artikulation der Bedeutung und der Aktualität des kantischen Programmes der drei Kritiken. Eines Programmes, das in einzigartiger Weise den Erfordernissen der Geschichte im Moment seines Zustandekommens entspricht. Mit Foucaults Worten:

„Die Reflexion auf das ‚Heute‘ als Differenz in der Geschichte und als Motiv für eine bestimmte philosophische Aufgabe scheint mir das Neuartige dieses Textes zu sein“ (ebd.).

Diesen Standpunkt Kants versteht Foucault als „Ausgangspunkt [...] der Haltung der Moderne“ (ebd.). Hier muss betont werden, dass die Moderne für Foucault keine zeitliche Periode, erst recht nicht eine aus einer zeitlichen Periode namens Aufklärung entstehende, sondern eine „Haltung“ darstellt (ebd., S.42).

„Und mit Haltung meine ich eine Form der Beziehung zur Aktualität; eine freiwillige Wahl verschiedener Menschen; schließlich eine Art des Denkens und Fühlens, auch eine Art des Handelns und Verhaltens, das zu ein und derselben Zeit eine Beziehung der Zugehörigkeit ist und sich als Aufgabe darstellt. Wohl ein bißchen wie das, was die Griechen *Ethos* nannten“ (ebd.; Hervorhebung M.F.).

Gemeinsam mit Kants Verständnis von der Aufklärung ist der Moderne ein besonderes, problematisches Verhältnis zur Gegenwart.

„Für die Haltung der Moderne ist der hohe Wert der Gegenwart nicht von der verzweifelte Anstrengung zu trennen, sie sich vorzustellen, sie sich anders vorzustellen als sie ist und sie zu transformieren, nicht durch Zerstörung, sondern durch ein Erfassen dessen, was sie ist“ (ebd., S. 44).

Gemeinsam ist auch die Problematisierung des Selbst und des Verhältnisses zu sich und seinen Möglichkeiten, welche ein wesentlicher Bestandteil der Haltung der Moderne ist und im Zentrum der Philosophie Kants (als Gegenstand der Kritiken) steht. So liegt nach Foucault

„die Wurzel eines Typs philosophischen Fragens [...] der gleichzeitig den Bezug zur Gegenwart, die historische Seinsweise und die Konstitution seiner selbst als autonomes Subjekt problematisiert [,in der Aufklärung]“ (ebd., S. 45).

---

1 Allerdings ist hier auf das, im Vergleich zu Kant, grundlegend andere Verständnis der Vernunft bei Foucault hinzuweisen. Im Kapitel (III) wird darauf näher eingegangen.

Wegen des Charakters der Aufklärung als Haltung ist für uns eine Anknüpfung an die Aufklärung auch nur durch wiederholtes Üben einer Haltung, etwa im Sinne eines *Verhaltens*, von Foucault als „philosophisches *Ethos*“ bezeichnet, „das als permanente Kritik unseres historischen Seins beschrieben werden könnte“ (ebd.; Hervorhebung M.F.). Aus der historischen Faktizität der Aufklärung stellt sich die Frage der Wahl für oder gegen die Aufklärung nicht, da „wir [...] zu einem gewissen Teil von der Aufklärung historisch determiniert sind“ (ebd., S.46). Insbesondere heißt es, der „Erpressung‘ der *Aufklärung*“ und ihren scheinbaren Alternativen von Akzeptanz oder Ablehnung der durch die Aufklärung vermittelten Prinzipien der Rationalität nicht nachzugeben (vgl., S. 45f; Hervorhebung M.F.). Daher müssen wir uns, so Foucault, bei der Analyse unserer selbst

„an den ‚gegenwärtigen Grenzen des Notwendigen‘ [orientieren], das heißt an dem, was nicht oder nicht länger zur Konstitution unserer selbst als autonome Subjekte erforderlich ist“ (ebd., S. 46).

Das knüpft an die oben erwähnte Determiniertheit der Subjekte durch die Aufklärung, auf die im Kapitel (III) weiter eingegangen werden soll.

Foucault betont weiterhin, dass Aufklärung nicht mit Humanismus verwechselt werden sollte. Über den oben herausgearbeiteten Aspekt der Aufklärung ein spezifisches historisches Ereignis, welches „Elemente sozialer Transformationen [...] Typen politischer Institutionen, Formen des Wissens, Projekte der Rationalisierung [...] [einschließt]“ (ebd.). Demgegenüber wurde das Attribut des Humanismus historisch von vielen und unterschiedlichen philosophischen und politischen Strömungen in Anspruch genommen, so dass „die humanistische Thematik in sich selbst zu elastisch, zu verschiedenartig, zu inkonsistent ist, um als Reflexionsachse dienen zu können“, da sie nämlich zu abhängig von den selbst produzierten „Vorstellungen des Menschen“ ist (ebd., S.47). Humanismus und Aufklärung sind demnach durchaus als verschiedene Begriffe zu verstehen.

Wie oben bereits erwähnt kann Kritik als „Analyse der Grenzen und ihrer Reflexion“ verstanden werden im Kontext der kantischen Kritik:

„Welchen Ort nimmt in dem, was uns als universal, notwendig und verpflichtend gegeben ist, das ein, was einzig, kontingent und das Produkt willkürlicher Beschränkungen ist?“ (ebd., S. 48).

Auf dieser Weise gelangt Foucault zu der Schlussfolgerung, dass die Suche nach allgemeingültigen, abstrakten, transzendentalen Grundlagen der Erkenntnis, d.h. das Unternehmen von Kant, einer auf die spezifische historische Entwicklung Rücksicht nehmenden Analyse weichen soll.

„In diesem Sinne ist die Kritik nicht transzendental und ihr Ziel ist nicht die Ermöglichung einer Metaphysik: sie ist in ihrer Absicht genealogisch und ihrer Methode archäologisch“ (ebd., S. 49).

Auf die genealogische Herangehensweise Foucaults wurde weiter oben näher eingegangen. Nun wird der Begriff der Archäologie in diesem Kontext erläutert. Damit ist gemeint, dass die Analyse durch die Beleuchtung der historischen Entwicklung ihres untersuchten Objektes ein besseres Verständnis sucht (vgl. ebd.).

Als „Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12) erhebt die kritische Haltung den Anspruch, so Foucault, die Wirklichkeit zu verändern, den Menschen ein Mehr an Freiheit zu ermöglichen (vgl. Foucault 1990, S. 49). Demzufolge muss die kritische Haltung „experimentell“ tätig werden, um die Bereiche zu identifizieren, „wo Veränderung möglich und wünschenswert ist“ (ebd.).

Durch die Fokussierung auf die spezifischen Phänomene ergibt sich eine Begrenzung ihrer Reichweite der foucaultischen Methode:

„Es ist richtig, daß wir die Hoffnung aufgeben müssen, jemals einen Standpunkt zu erreichen, der uns Zugang zu einer vollständigen und definitiven Erkenntnis darüber gewähren könnte, was unsere historischen Grenzen konstituiert“ (ebd., S.50).

Diese hier angesprochene Begrenzung steht im Gegensatz zu den Zielen der Theorie Kants, welche gerade auf universale Prinzipien zu finden sucht (siehe dazu Kapitel (I) dieser Arbeit). In ihr ist allerdings kein Nachteil der Methode Foucaults zu sehen im Vergleich zur Methode Kants. Denn durch die historische Determiniertheit des Subjekts gilt diese Begrenzung nach Foucault auch für andere Arten der Analyse, etwa die Kants, wie aus dem obigen Zitat impliziert wird. Das, nämlich die Unkenntnis über diese Grenzen, kann auch als Kritik Foucaults an Kants Unternehmen verstanden werden. Auf diesen Punkt wird in Kapitel (III) mehrfach näher eingegangen, etwa im Kontext des Subjektverständnisses.

Die genealogischen, archäologischen Untersuchungen münden in „Unordnung und Zufälligkeit“, sondern zeichnen sich aus durch „Allgemeinheit“, „Systematik“, „Homogenität“ und „Einsatz“ (ebd.).

Anders als während des 18. Jahrhunderts erhofft, so Foucault, hat die historische Entwicklung nicht erwiesen, dass Wissen und Freiheit nicht stets zugleich wachsen, da neues Wissen und neue Technologien auch zu neuen Möglichkeiten der Herrschaftsausübung und Kontrolle führen können (vgl. ebd., S. 50 f). Darin kann eine Differenz zum Fortschrittsgedanken Kants gesehen werden. „Der Einsatz ist also: Wie kann der Zuwachs an Fähigkeiten von der Stärkung von Machtbeziehungen getrennt werden“ (ebd., S. 51).

Die Homogenität der Analyse Foucaults liegt darin, dass bei solcher Untersuchung sowohl „technologische“ als auch „strategische“ Aspekte von Praktiken und ihre Wechselwirkungen Beachtung finden (ebd.).

Zur Systematik bemerkt Foucault, dass praktische Systeme entlang von drei Achsen untersucht werden müssen: „die Achse des Wissens, die Achse der Macht, die Achse der Ethik“ (ebd., S. 52). Dabei treten die folgenden Fragen besonders auf:

„Wie haben wir als Subjekte unseres eigenen Wissens konstituiert? Wie haben wir uns als Subjekte konstituiert, die Machtbeziehungen ausüben oder sich ihnen unterwerfen? Wie haben wir uns als moralische Subjekte unserer Handlungen konstituiert?“ (ebd.).

Allgemeinheit in der Analyse bedeutet, dass Phänomene analysiert werden, welche eine andauernde und große Bedeutung haben, die „weder eine anthropologische Konstante noch eine zeitliche Variation“ sind (ebd.). Diese fundamentalen Grundlagen der Arbeit Foucaults werden weiter unten noch einmal genauer thematisiert, und kommen, im Vergleich zum Denken Kants, in Kapitel (III) noch einmal ausführlich zur Sprache.

Ähnlich wie Kant stellt Foucault in der Sache selbst fest, dass die historische Aufklärung die Menschen nicht in den Zustand der Mündigkeit versetzt hat. Er bezweifelt aber im Gegensatz zu Kants Fortschrittsgedanken, die Möglichkeit der Menschen, dieses Ziel je zu erreichen (vgl. ebd., 52 f). Jedoch spricht Foucault den kantischen „Reflexionen über die *Aufklärung*“ eine langdauernde Wirksamkeit zu (ebd., S. 53; Hervorhebung M.F.).

Abschließend lässt mit Foucault die kritische Haltung noch einmal wie folgt zusammenfassen:

„Die kritische Ontologie unserer selbst [...] muß als eine Haltung vorgestellt werden, ein *Ethos*, ein philosophisches Leben, in dem die Kritik dessen, was wir sind, zugleich die historische Analyse der uns gegebenen Grenzen ist und ein Experiment der Möglichkeit ihrer Überschreitung“ (ebd.; Hervorhebung M.F.).

Auch wenn Foucault die kantische Überzeugung von der Aufklärung als Ausgang aus der Unmündigkeit nicht teilen kann, bleibt für ihn dennoch die Bedeutung der kritischen Aufgabe bestehen. Er formuliert diese als „eine Arbeit an unseren Grenzen“, die als *Ethos* verstanden werden kann, wenn *Ethos* als „Grenzhaltung charakterisiert wird“ (ebd., S. 48; Hervorhebung E.K.B.).

## **2. Weitere pädagogisch relevante Grundbegriffe im Denken Foucaults**

Im Folgenden werden Begriffe der Macht, der Disziplin und der Moral bzw. der Ethik bei Foucault thematisiert. Foucault hat zwar keine eigene Bildungstheorie entworfen, dennoch scheinen diese genannten Aspekte eine wesentliche Rolle für die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Foucaults Werken und Analysen zu spielen. Im Hinblick auf die Zielsetzung und Thematik dieser vorliegenden Arbeit liegt die Konzentration auf diesen Begriffen.

### **2.1. Macht ist produktiv**

Eine ganz wesentliche Rolle spielt bei Foucault der Begriff der Macht, auf den wir in den obigen Abschnitten bereits desöfteren gestoßen sind. Das bedeutet, dass sich eine Auseinandersetzung mit Ideen von Foucault einer eingehenden Befassung mit dem Konzept der Macht nicht entziehen kann. Erschwert wird diese Notwendigkeit allerdings dadurch, dass die *Macht* bei Foucault ein etwas nebulöser

Begriff zu sein scheint. Jedenfalls fehlt es an einer klaren und eindeutigen Definition, was allerdings in der Natur der Sache selbst liegt. Tatsächlich beschränkt sich Foucault auf die Analyse von „Machtbeziehungen“ (Foucault 2007, S. 93), stellt also die Frage: „Wie wird Macht ausgeübt?“ (ebd., S. 92). Und begründet dies wie folgt: „[...]ich habe den Verdacht, dass man eine recht komplexe Realität außer Acht lässt, wenn man immer nur fragt: ‚Was ist Macht? Woher kommt Macht?‘“ (ebd.).

Hierbei versteht Foucault unter Machtbeziehungen, dass „jemand [...] Macht über andere ausübt“ (ebd.) und unterscheidet diese also von „Kommunikationsbeziehungen“ einerseits und „Fertigkeiten im Umgang mit Dingen“ andererseits, wobei diese drei Arten von Beziehungen in engem Zusammenhang und Wechselwirkung stehen (vgl. ebd., S. 92f).

„Macht existiert nur als Handlung“, „[...] stets richtet sie sich auf handelnde Subjekte, insofern sie handeln oder handeln können. Sie ist auf Handeln gerichtetes Handeln“ (ebd., S. 96f).

In dieser Beschreibung liegt eine klare Abgrenzung der Machtbeziehungen im Sinne Foucaults von den oben genannten Fertigkeiten; aber es ergeben sich auch andere interessante und zugleich überraschende Schlussfolgerungen. So sind für Foucault die Adressaten von Machtbeziehungen notwendigerweise „frei“ in ihrem Handeln (ebd., S.97f). Denn wären sie es nicht, müssten wir eine derartige Beziehung unter die Kategorie der „Fertigkeit“ im obigen Sinne subsumieren. Mit anderen Worten fasst Foucault diese Konsequenz wie folgt zusammen:

„Wo die Bedingungen des Handelns vollständig determiniert sind, kann es keine Machtbeziehung geben. [...] In diesem Verhältnis ist Freiheit die Voraussetzung für Macht“ (ebd., S. 98).

Foucault unterscheidet demnach deutlich zwischen Machtbeziehungen und Zwang bzw. Gewalt, wobei jene Teil des Repertoires der Macht sind (vgl. ebd., S. 96). Gleichzeitig ist die Freiheit stets bestrebt, der Macht Widerstand entgegenzusetzen. Das Verhältnis von Freiheit und Macht ist also „durch gegenseitiges Antreiben und Kampf geprägt [...] durch ein permanentes Provozieren“ (ebd., S. 98). Das lässt die Interpretation zu, dass umgekehrt Macht die Voraussetzung der Freiheit, als Möglichkeit sich ihr zu widersetzen, darstellt. Freiheit wird später in Auseinandersetzung mit Kant noch einmal thematisiert werden.

Im Zusammenhang mit Macht und Freiheit steht auch die Forschungsmethode Foucaults, insofern er vorschlägt, „den jeweiligen Widerstand gegen die verschiedenen Formen von Macht“ zu untersuchen (ebd., S. 84). In Frage kommen für Foucault aber nur Widerstände, die bestimmten Kriterien genügen, wie beispielsweise die Ablehnung des „Wissenregimes“ sowie der Problematisierung des „Individuums“ und seiner „Individualisierung“ also des Subjektes durch den Staat (ebd., S. 85f). Neben diesen formalen Kriterien unterscheidet Foucault die Widerstände oder „Kämpfe“ in inhaltlicher Hinsicht in Kämpfe gegen „die [...] Formen von Herrschaft“, „die Ausbeutung“, schließlich gegen die „Objektivierung“ also „die Unterwerfung der Subjektivität“ (ebd., S. 86f).

Aus diesen Ausführungen, die mit der Zielsetzung dieser Arbeit, nämlich die bildungstheoretischen Konsequenzen einer Auseinandersetzung mit dem Foucaultschen Denken und Werk in Bezug auf Aufklärung, sollen folgende Punkte festgehalten werden:

Erstens besteht Macht darin, dass Menschen versuchen, andere Menschen in ihrer Handlungsweise zu bestimmen, deshalb ist die Rede von *Machtbeziehungen* und nicht von Macht als solche.

Zweitens ist insbesondere *Freiheit* Voraussetzung für Macht und leistet ihr zugleich ständigen Widerstand.

Drittens, wie die Macht die Freiheit letztlich nicht überwinden kann, ohne ihren Charakter als Macht zu verlieren, kann umgekehrt eine *Befreiung von der Macht* nicht möglich, denn:

„In Gesellschaft leben bedeutet: Es ist stets möglich, dass die einen auf das Handeln anderer einwirken. Eine Gesellschaft ohne ‚Machtbeziehungen‘ wäre nur eine Abstraktion“ (ebd., S. 99).

Auf die Auswirkungen dieser Erkenntnis soll später im Kapitel (III) genauer eingegangen werden. Abschliessend soll hier festgehalten werden, dass Foucault den Macht-Wissen-Komplex hier folgendermaßen noch einmal anspricht. Foucault vertritt die Meinung, dass das Subjekt als Individuum maßgeblich von der Disziplin als eine Form der Macht erzeugt wird. In dem Zusammenhang schreibt er:

„Man muß aufhören, die Wirkungen der Macht immer negativ zu beschreiben [...] In Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das

Individuum und seine Erkenntnisse sind Ergebnisse dieser Produktion“ (Foucault 1994, S. 249 f).

Mit diesem Zitat scheint der Titel „Macht ist produktiv“ dieses Teiles der vorliegenden Arbeit nachvollziehbar zu sein und zudem ist der nächste Arbeitsschritt ist darin enthalten, nämlich die Ausarbeitung der Disziplin als eine Form der Macht, wie oben schon erwähnt.

Im Folgenden wird der Begriff der Disziplin bei Foucault erläutert, insofern sie eine Wirkungsweise der Macht ist.

## **2.2. Die Wirkungsweise der Disziplin**

Als ein gerade auch für die Pädagogik bedeutsamer Mechanismus der Macht soll hier auf die *Disziplin* eingegangen werden, welchen Foucault besonders in seinem Werk „Überwachen und Strafen“ (Foucault 1994) ausführlich behandelt. Obwohl Foucault sich dabei auf das 17., 18. und frühe 19. Jahrhundert bezieht, bleiben viele seiner Schlussfolgerungen auch heute relevant. Auf diese soll nun näher eingegangen werden. Tatsächlich führt er gerade die Schule – neben dem Gefängnis, der Fabrik und dem Militärwesen – im Rahmen seiner genealogischen Methode besonders häufig als Beispiel für das Wirken der Disziplinarmacht an. Das Ziel der Disziplin ist der „gelehrige Körper“ (Foucault 1994, S. 174), der auf der einen Seite seine „Fähigkeiten“ besonders effizient einsetzen kann, auf der anderen Seite aber besonders fügsam ist: „so können wir sagen, daß der Disziplinarzwang eine gesteigerte Tauglichkeit und eine vertiefte Unterwerfung im Körper miteinander verkettet“ (Foucault 1994, S. 177). Zugleich handelt es sich hierbei nach Foucault um einen Mechanismus der Individualisierung, der *Subjektivierung* (vgl. ebd., S. 200 und S. 238), der beispielhaft ist auch insofern, als dass er die Beziehungen zwischen Macht und Wissen verdeutlicht: dadurch, dass die Disziplin den Menschen in seiner Individualität erfassbar macht, ermöglicht sie erst die Humanwissenschaften (vgl. ebd., S. 246). Im Folgenden soll nun die Wirkungsweise der Disziplin im Sinne Foucaults ansatzweise vorgestellt werden.

Zunächst wird klargestellt, dass es der Disziplin, anders als traditionellere Formen der Macht (Herrschaft), vor allem auch um die Details geht, einerseits im Bezug auf die ihr unterstehenden Körper, andererseits aber auch in den von ihr bevorzugten Mittel: „Die Disziplin ist eine politische Anatomie des Details“ (ebd., S. 178). Das große durchgängige Thema der Disziplin ist die Überwachung (vgl. etwa ebd., S. 221 ff.).

Die erste Maßnahme der Disziplin ist nach Foucault, dass sie jedem Individuum einen „Raum“ zuweist. Dies ist zunächst durchaus im räumlichen und zeitlichen Sinne gemeint, insofern sie etwa An- und Abwesenheiten kontrolliert und protokolliert (vgl. ebd., S. 183 f.). Hauptsächlich aber, indem jedes Individuum ein Rang erhält. Dadurch wird die Disziplin in der Lage versetzt, alle Individuen in einer Reihe anordnen zu können, in dem jedes Individuum jederzeit greifbar ist und beobachtet werden kann. Mit Foucaults Worten:

„Die Disziplin ist die Kunst des Ranges und die Technik der Transformation von Anordnungen. Sie individualisiert die Körper durch eine Lokalisierung, die sie nicht verwurzelt, sondern in einem Netz von Relationen verteilt und zirkulieren lässt“ (ebd., S. 187).

Zum anderen organisiert sie die Tätigkeit neu etwa durch eine rigorose Zeitplanung (vgl. ebd., S. 192 ff), die auf rationalen Prinzipien beruht, mit dem Ziel einer bis dahin unerreichten Effizienz. So werden teilweise motorische Tätigkeiten, etwa des Schreibens mit größter Präzision und Detailreichtum vorgeschrieben (vgl. ebd., S. 195).

Eine der Praktiken, mit denen diese Maßnahmen umgesetzt werden ist die „Übung“, in der sich die Ziele der Disziplin (Effizienzsteigerung und Unterwerfung bei dauernder Beobachtung) vereinen:

„Indem sie das Verhalten auf einen Endzustand ausrichtet, ermöglicht die Übung eine ständige Charakterisierung des Individuums [...] Auf dieser Weise gewährleistet sie in der Form der Stetigkeit und des Zwanges sowohl Steigerung wie Beobachtung und Qualifizierung [...] und] richtet [...] sich auf eine nie abzuschließende Unterwerfung aus“ (ebd., S. 208).

Weiters versucht die Disziplin die Individuen unter ständiger Beobachtung und Überwachung zu halten, was sich schließlich auch in der Architektur widerspiegelt (vgl. ebd., S. 222 f) Foucault beschreibt diesen Zug der Disziplin: „Der perfekte

Disziplinarapparat wäre derjenige, der es einem einzigen Blick ermögliche, dauernd alles zu sehen“ (ebd., S. 224). Zu ihrer Durchsetzung stehen der Disziplin auch Sanktionsmöglichkeiten offen, wobei hier auffällt, dass sie in erster Linie Abweichungen von einem von ihr gesetzten Standard bestraft, „sie hat die Aufgabe, Abweichungen zu reduzieren“, und insofern sie dabei bevorzugt die schon oben genannte „Übung“ als Sanktionsmechanismus einsetzt, gilt nach Foucault:

„Der erwartete Besserungseffekt resultiert weniger aus Sühne und Reue als vielmehr direkt aus der Mechanik einer Dressur. Richten ist Abrichten“ (ebd., S. 232).

Eine wichtige Stellung unter den Techniken der Disziplin schreibt Foucault schließlich der *Prüfung* zu, in der die Mechanismen der Machtbeziehungen im Allgemeinen besonders gut zur Entfaltung kommen:

„Im Herzen der Disziplinarprozeduren manifestiert sie die subjektivierende Unterwerfung jener, die als Objekte wahrgenommen werden, und die objektivierende Vergegenständlichung jener, die zu Subjekten unterworfen werden“ (ebd., S. 238).

Gleichzeitig ermöglicht die Prüfung nach Foucault aber auch erst bestimmte Formen des Wissens, etwa in der Medizin durch die Diagnose oder auch in der Pädagogik (vgl. ebd., S. 238 f). Das Wissen über die Individuen, das durch die Prüfung erworben und von der Disziplin eifrig dokumentiert wird, bildet dann für Foucault auch die Ausgangsbasis für die Humanwissenschaften, „sie haben die epistemologische Blockade der Wissenschaften vom Individuum aufgehoben“ (ebd., S. 246).

In all dem ist aber ein weiteres oft auftauchendes Charakteristikum der Macht im Auge zu behalten, welches auch für die Disziplinarmacht zutrifft, nämlich ihr unpersönlicher Charakter, den Foucault wie folgt beschreibt:

„In der hierarchisierten Überwachung der Disziplinen ist die Macht keine Sache, die man innehat, kein Eigentum, das man überträgt; sondern eine Maschinerie, die funktioniert“ (ebd., S. 229).

Ein weiterer Aspekt, nämlich der Ethik der Ästhetik der Existenz, der für die Bildungstheoretische Überlegungen mit und durch Foucaults Analysen eine wesentliche Rolle spielt, wird im Folgenden erläutert.

### 2.3. Ethik bei Foucault als Ästhetik der Existenz

Foucault unterscheidet zwischen drei Aspekten der Moral. Einerseits gibt es den „moralischen Kodex, der bestimmt, welche Taten gestattet oder verboten sind“ bzw. das Gesetz (Foucault 2007, S. 203). Davon zu unterscheiden ist andererseits das wirkliche Verhalten, der dem Kodex unterworfenen, welches die wirklichen Einstellungen zum Kodex erkennen lassen. Zum Dritten schließlich unterscheidet Foucault das „*Selbstverhältnis*, das bestimmt, wie das Individuum sich als moralisches Subjekt seiner eigenen Handlungen konstituieren muss“ (ebd.; Hervorhebung M.F.). Es ist dies der Aspekt, den Foucault *Ethik* nennt (vgl. ebd., S. 206; Hervorhebung E.K.B.).

Die Ethik hat vier Hauptaspekte. Der erste Aspekt ist die „ethische Substanz“, also der „Teil von uns selbst oder unseres Verhaltens [,der] dem Bereich der Moral an[gehört]“ (ebd., S. 203). Als Beispiel gibt Foucault an, dass vom christlichen Standpunkt die Lüsternheit die ethische Substanz ausmacht während im Sinne der kantischen Moral die Absicht hier zu subsumieren ist.

Der zweite Hauptbestandteil des Selbstverhältnisses ist der „Subjektivierungsmodus“ (ebd., S. 204). Er beschreibt die Art und Weise, wie die Normunterworfenen die Gebote akzeptieren. So ist es durchaus nicht ungewöhnlich, dass ein und dasselbe Gebot von verschiedenen Menschen aus sehr verschiedenen Gründen anerkannt wird, etwa einmal als göttliches Gebot im Falle der christlichen Ethik, ein anderes Mal aus Gründen der Vernunft, wie bei Kant (vgl. ebd.). Für das klassische Griechenland beschreibt Foucault den Subjektivierungsmodus als „*Ästhetik der Existenz*“, deren Ziel in einem schönen Leben liegt, im Sinne eines „*Kunstwerkes*“ (ebd., S. 201 und 281f; Hervorhebung E.K.B.). Im Zentrum dieser Ästhetik der Existenz steht die „Sorge um sich“ (ebd., S. 61). Beherrscht wird die Kunst der Existenz „von dem Prinzip [...] wonach man ‚für sich selbst sorgen‘ muß“ (ebd., S. 60). Dazu wird weiter unten einzugehen sein.

Als dritten Aspekt der Ethik nennt Foucault die „Askese“ oder die „Praxis des Selbst“ und versteht darunter die Arbeit an sich selbst mit dem Ziel, moralisch zu werden (ebd., S. 205). Es geht also um die „Mittel, dank welcher wir uns umgestalten können, um zu moralischen Subjekten zu werden“ (ebd.). Diese Mittel hängen stark von der ethischen Substanz ab. Beispielsweise ist eine andere Art von Aske-

se notwendig zum moralischen Menschen im christlichen als im kantischen Sinne zu werden, da im ersteren Fall die Lüsternheit zu bekämpfen ist, welcher bei Kant im Gegensatz zur Absicht keine besondere Rolle in der Moral zukommt.

Den vierten Hauptbestandteil der Ethik bezeichnet Foucault als „moralische Teleologie“ (ebd.). Welches Ziel soll mit der Askese also erreicht werden? Im klassischen Griechenland liegt das Ziel darin, ein maßvolles Leben zu führen, also „Herr [seiner] selbst [...] zu werden“, d. h. jederzeit vollständige Kontrolle über seine Begierden zu haben (ebd.).

Diese vier Aspekte der Ethik sind nicht unabhängig voneinander, denn

„wenn die moralische Teleologie durch die absolute Reinheit definiert ist, die Art Techniken der Selbstpraxis und die Techniken der Askese, die benutzt werden müssen, nicht genau dieselben sind, als wenn es das Ziel ist, Herr über sein Verhalten zu sein“ (ebd., S. 206).

Schließlich soll auf die „*Sorge um sich*“ näher eingegangen werden (vgl. etwa Foucault 1997; Hervorhebung E.K.B.). Diese entspringt der oben als Ästhetik der Existenz charakterisierten Ethik der klassischen Griechen und Römer. Denn, um sein Leben als ein Kunstwerk zu gestalten ist es notwendig, ständig auf sich selbst zu achten und an sich zu arbeiten. Den Höhepunkt erlebt diese Haltung nach Foucault in der frühen römischen Kaiserzeit, in der es zu einer Entwicklung einer regelrechten „Kultur seiner selber“ kommt:

„die Vorschrift, man solle sich um sich selbst kümmern, ist jedenfalls ein Imperativ, der durch alle möglichen Lehren wandert; [...] er hat sich in Prozeduren, in Praktiken und in Rezepten entwickelt, die man bedachte, betrieb, verbesserte und lehrte; so hat er eine gesellschaftliche Praktik konstituiert [...]“ (Foucault 1997, S. 60).

Nach Foucault erfordert diese Kultur laut Seneca also „[s]ein ganzes Leben lang leben zu lernen [...]“ (ebd., S. 67). Für dieses Lernen gibt es allerdings auch Lehrer, nämlich Philosophen wie als von Foucault besonders hervorgehobenes Beispiel Epiktet, der „[...] in einem Rahmen, der [...] einer Schule glich [lehrte]“ (ebd., S. 72). Hauptsächlich aber findet dieses Lernen durch Selbstreflexion oder durch Briefwechsel, manchmal zwischen Lehrer und Schüler, manchmal zwischen Gleichrangigen, in denen Hinweise zur besseren Lebensführung ausgetauscht wurden (vgl. S. 68 ff). Diese Selbstsorge umfasst nicht nur geistige, sondern auch körperliche Belange, wie etwas der Ernährung oder der Hygiene. Im Folgenden

sollen die Selbstpraktiken, die oben schon erwähnt wurden, weiter zur Sprache kommen. Diese Selbstpraktiken werden im dritten Kapitel der vorliegenden Arbeit im Zusammenhang mit den pädagogischen Konsequenzen der Transformation des Aufklärungsgedankens noch einmal thematisiert, wenn Roland Reichenbach von fünf Modalitäten der Kultur der Selbstsorge bei Foucault spricht. Die vierte Modalität bezieht sich auf die ‚Selbsterkenntnis‘ (vgl. Reichenbach 1999, S. 294 f). Ein wesentliches Ziel der Selbstpraktiken ist also durch die Selbsterkenntnis gegeben, welche beispielsweise durch ein „Erprobungsverfahren“ erreicht werden soll, mit dem Zweck „den Erwerb einer Tugend zu befördern und zu ermessen, wie weit man damit schon gekommen ist“, indem man sich bewusst einer Versuchung aussetzt (ebd., S. 81). Eine andere von Seneca beschriebene Praxis besteht darin, jeden Tag in der Früh und am Abend „sein Gewissen zu prüfen“, also sich zu fragen, inwiefern der heutige Tag genutzt wurde, sich selbst zu verbessern (ebd., S. 84). Diese zwei Beispiele der Selbstpraktiken sollen der Veranschaulichung der Askese der Sorge um sich dienen.

Diese Selbstpraktiken, wie die Praxis der Erprobung oder der Selbstreflexion, haben oft weniger das Ziel, die Handlungen zu beeinflussen, sondern vielmehr die innere Einstellung. In dieser Hinsicht kann die Ethik der Sorge um sich bzw. ihre Askese als Vorläufer der christlichen Ethik gesehen werden (vgl. Foucault 2007, S. 209).

Zum Schluß soll hier betont werden, dass Foucault die Ästhetik der Existenz explizit nur in seinen historischen Betrachtungen zur Moral der alten Griechen und Römer zum Thema macht, jedenfalls lehnt er eine zu unkritische Übernahme in unsere heutigen Zeit ab:

„[...] man findet nicht die Lösung eines Problems in der Lösung eines anderen Problems, das in einer anderen Epoche von anderen Leuten gestellt wurde. [...] Ich glaube, die Arbeit, die man zu leisten hat, ist eine Arbeit der Problematisierung und der ständigen Reproblematisierung“ (ebd., S. 194).

Dennoch bieten sich Anknüpfungspunkte nach Foucault, da ähnlich wie in der klassischen Antike

„die meisten von uns nicht glauben, dass eine Moral auf der Religion gegründet sein könnte, und wir kein Rechtssystem wollen, das in unser moralisches, persönliches und intimes Leben eingreift“ (ebd.).

So ist Foucault auch vielfach in der philosophischen und pädagogischen Literatur verstanden (vgl. etwa Reichenbach 1999, S. 291 f). Auf dieses Zitat kommen wir im nächsten Kapitel noch einmal zu sprechen, wenn die Parallele noch einmal gezeigt wird. Roland Reichenbach betont die Rolle der Selbstsorge in dem Ethikverständnis Foucaults und folgert aus den Überlegungen dieses Zitates einen Hinweis auf die ethische Kategorie der Selbstsorge. Weiters ist eine nähere Beschäftigung mit der Selbstsorge auch im Buch „Wissen und Bildung bei Foucault. Aufklärung zwischen Wissenschaft und ethisch-ästhetischen Bildungsprozessen“ von Achim Volkers zu finden, hier betont Volkers die durch die Machtanalysen und den Begriff der Macht bei Foucault „fragwürdig gewordene Rolle des professionellen pädagogischen Wissens in der Praxis“ und damit die Unmöglichkeit der Aufklärung durch Wissensvermittlung (Volkers 2008, S. 101). Volkers beschreibt den Wechsel von der Moral zur Ethik, die bei Foucault als Selbsttechniken verstanden wird und in einem ethischen Konzept der Selbstsorge zu finden ist. Die Verschiebung, von der hier die Rede ist, wird im Kapitel (III) dieser vorliegenden Arbeit in Bezug auf Kants Moralverständnis erläutert und diese unterschiedlichen Blickwinkel auf die Moral einerseits bei Kant, andererseits bei Foucault gegenüber gestellt.

### **3. Zusammenfassung**

Foucault deutet die Aufklärung im Sinne Kants als eine Haltung, genauer, als eine *kritische Haltung*, welche er prägnant als „Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ beschreibt (Foucault 1992, S. 12). Demgegenüber tritt der abstrakte, transzendente Kritikbegriff Kants in den Hintegrund. Die Ursache dieser Verschiebung ist darin zu sehen, dass Foucault die Abhängigkeit jedes Subjektes von den herrschenden Macht- und Wissensbeziehungen betont, welche einerseits die Unmöglichkeit eines neutralen Beobachtungsstandpunktes miteinschließt, andererseits den Widerstand mit dem Ziel, sich ein Mehr an Freiheiten zu erkämpfen, umso dringender werden lässt. Dieser Widerstand, welcher sich in der kritischen Haltung äußert, kann sich aber nicht gegen eine abstrakte Macht an sich richten, sondern muss sich immer auf ihre konkrete Ausgestaltung beziehen. Um diese spezifische Form erkennen und analysieren zu können, ist nach

Foucault eine spezielle Forschungsmethode notwendig, die *Genealogie*.

Die Verflechtungen von Wissen und Macht führen zum ersten Begriff, der in dem zweiten Teil dieses Kapitels behandelt wird, nämlich der Begriff der Macht. Hierbei ist zunächst zu betonen, dass Foucault die „Machtstrukturen“ untersucht und nicht versucht, die Macht als solche zu definieren (Foucault 2007, S. 93). Ein wichtiger Aspekt der Macht besteht im Wissen-Macht-Komplex, also in der Verwicklung der Macht mit dem Wissen. Diese Komplexität der Macht wird im Kapitel (III) noch einmal Thema, hier ist festzuhalten, dass „[d]as Subjekt [...] [ein] Effekt der Diskurse einer Disziplinargesellschaft [ist und] durch das Zusammenspiel von Wissen und Macht [erzeugt wird]“ (Sternfeld 2009, S. 95).

„Eine Spurensuche des Motivs der Pädagogik in Foucaults Schriften führt zunächst zu Aspekten der Disziplinierung durch pädagogische Praktiken“ (ebd., S. 85). Foucault zeigt auf, wie mit den Mitteln der Pädagogik nützliche Körper produziert werden, Disziplin wird als ein Mechanismus der Subjektivierung und der Individualisierung erfasst (vgl. Foucault 2005, S. 200 und S. 238). Übung und Prüfung können als Techniken der Disziplin bezeichnet werden, ihre Ziele sind etwa Effizienzsteigerung und Unterwerfung unter dauernder Beobachtung (siehe dazu weiter oben).

Weiters spielt die Moral, die bei Foucault insofern von der Ethik unterschieden wird, als dass die Moral ein Überbegriff in seinem Denken ist. Er beschreibt drei Aspekte der Moral, nämlich „der moralische Kodex“, „das wirkliche Verhalten“ und „die Selbstverhältnisse“, die letzteren nennt er Ethik (Foucault 2007, S. 203-207). Die Selbstverhältnisse beschreibt Foucault anhand vier Aspekte, die in diesem Kapitel dieser vorliegenden Arbeit erläutert wurden. Hier soll betont werden, dass die Ethik als Ästhetik der Existenz charakterisiert wird. Die Sorge um sich ist in diesem Zusammenhang als eine Alternative zur universalen Moral anzusehen, die im Kapitel (III) dieser gegenständigen Arbeit in Anlehnung an Roland Reichenbach noch einmal Thema wird.

### III. Die Transformation des Aufklärungsgedankens aus bildungstheoretischer Perspektive

#### 1. Vergleichende Analyse der Verschiebungen

Kant hat 1784 *Aufklärung* in allgemeiner Weise als *Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit* definiert. Diese einfache Beschreibung ergibt nur Sinn im Zusammenspiel mit einer Vielzahl von anderen wesentlichen Begriffen und deren Zusammenhängen wie beispielsweise *Mündigkeit*, *Leitung*, *Vernunft*, *Subjekt*. Dennoch wird hier zunächst die Aufnahme und Veränderung, also die Transformation des Aufklärungsgedankens an sich thematisiert. Auf die anderen Aspekte und ihre Verschiebungen wird dem folgend näher eingegangen. Diese Transformation wird anhand einer Gegenüberstellung von Kants und Foucaults Verständnissen einerseits von Aufklärung, andererseits von diesen einzelnen Aspekten, die die Aufklärung und auch das Denken beider Philosophen nachvollziehbar darlegen, analysiert und beschrieben. Es wird dabei versucht, besonders auf die Punkte, die in dieser vorliegenden Arbeit in den vorigen Kapiteln behandelt wurden, einzugehen und zudem auch neue Punkte anzusprechen, die gerade aus diesem Vergleich bedeutsam werden.

Indem Kant Aufklärung als ein Ausgang aus dem Zustand der Unmündigkeit versteht, stellt sie für ihn keine Epoche, auch in erster Linie keine Bewegung, sondern eine Haltung und einen Prozess dar. Foucault greift den kantischen Aufklärungsgedanken in mehreren Werken explizit auf und deutet ihn um. Schärfer als Kant begreift Foucault die Aufklärung als eine Haltung, genauer als die in einer bestimmten Epoche lokalisierte Ausprägung der kritischen Haltung welche im Kapitel (II) diskutiert wurde. Hingegen äußert Foucault am Prozesscharakter der Aufklärung deutliche Zweifel, insofern er den Fortschrittsgedanken Kants nicht teilt. Mit Foucaults eigenen Worten:

„Ich weiß nicht, ob wir jemals mündig werden. Vieles in unserer Erfahrung überzeugt uns, daß das historische Ereignis der *Aufklärung* uns nicht mündig gemacht hat und daß wir es noch immer nicht sind“ (Foucault 1990, S. 52 f, Hervorhebung M.F.).

Im Folgenden werden zunächst Grundbegriffe und Aspekte, die bei der Aufklärung eine Rolle spielen besprochen, nach dieser Gegenüberstellung und Darlegung wird die Aufklärung noch einmal unter die Lupe genommen. Dem folgend wird das oben angeführte Zitat, das die Transformation des Verständnisses der Aufklärung andeutungsweise impliziert, durch eine Auseinandersetzung und Gegenüberstellung zu deuten versucht.

## **1.1. Transformation philosophischer Grundbegriffe**

Die enge Beziehung, die Foucault zwischen der Aufklärung und der kritischen Haltung feststellt, führt zur nächsten Transformation - die erste ist die der Aufklärung - nämlich des Begriffes der *Kritik*. Ziel der kantischen Kritiken, also der Kritik der reinen Vernunft, der Kritik der praktischen Vernunft und der Kritik der Urteilskraft ist die Auslotung der Grenzen und der Bedingungen, „unter denen der Gebrauch der Vernunft zur Bestimmung dessen legitim ist, was gewußt werden kann, was getan werden soll, was gehofft werden darf“ (Kant zit. nach Foucault 1990, S.41). Das Ziel der kantischen Kritik ist also die Ergründung von universal gültigen Prinzipien der menschlichen Erkenntnis und des menschlichen Handelns. Für Foucault muss dieser Versuch scheitern, da die Menschen als historische Wesen determiniert sind, d. h. durch die historische Entwicklung der Gesellschaft und insbesondere des Wissen-Macht-Komplexes, also ein „Nexus von Macht-Wissen“ (Foucault 1992, S. 33). Das Ziel der Kritik nach Foucault soll also zuerst daraus bestehen, inwieweit uns Grenzen der Erkenntnis auch durch die Geschichte gegeben sind.

„Das hat offensichtlich zur Konsequenz, daß Kritik nicht länger als Suche nach formalen Strukturen mit universaler Geltung geübt wird, sondern eher als historische Untersuchung der Ereignisse, die uns dazu geführt haben, uns als Subjekte dessen, was wir tun, denken und sagen zu konstituieren und anzuerkennen“ (Foucault 1990, S. 49).

Das Ethos oder die „kritische Haltung“ (Foucault 1992, S. 16) hinterfragt ständig die von der Macht für ihre Legitimation herangezogenen Prinzipien der Erkenntnis und der Moral. Dadurch eröffnet sie der Freiheit Angriffspunkte gegen die Macht (siehe hierzu Kapitel (II) dieser Arbeit). Auf dieser Weise geht also die Transformation der kantischen Kritik zur Kritik als „Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“

bei Foucault (ebd., S. 12). Foucault betont viel stärker den aktiven und praktischen Charakter der Kritik als Kant und kommt so dem Begriff der Aufklärung bei Kant nahe. So Foucault: „Was Kant als Aufklärung beschrieben hat, ist eben das, was ich als Kritik charakterisiere: als die kritische Haltung [...]“ (ebd., S. 16).

Wenden wir uns nun also einem Begriff zu, welcher bei Foucault zentral ist, während er bei Kant fast gar nicht vorzukommen scheint, nämlich der *Macht*. Dieser Begriff wurde im Kapitel (II) erklärt als *Machtbeziehungen* d. h. als „auf Handeln gerichtetes Handeln“ (Foucault 2007, S. 97). Bei Foucault ist die Macht so bedeutend, dass sich philosophisch fundamentale Begriffe wie *Subjekt* und *Vernunft* kaum ohne Bezug auf Macht denken lassen (vgl. ebd., S. 83 und S. 86). Darauf wird weiter unten näher eingegangen. In Analogie dazu gilt das wohl auch für pädagogische Grundbegriffe wie Bildung und Erziehung. Ein Aspekt der Macht, der auch bei Kant eine wichtige Rolle spielt, ist der Aspekt des *Gehorsams*, welchen wir bei Foucault als *Herrschaft* wiederfinden. Kant thematisiert Gehorsam im Zusammenhang mit der Aufklärung unter der Berücksichtigung der Freiheitseinschränkungen, die durch das Gehorsam auftreten, jedoch versucht Kant ein Gehorsam unter den Zwangsgesetzen durch die Trennung der öffentlichen und privaten Vernunftgebrauch aufrecht zu erhalten. Durch den öffentlichen Vernunftgebrauch, so Kant, der jederzeit frei sein soll, kann eine gesellschaftskritische Auseinandersetzung ermöglicht werden. Somit stellt der Gehorsam für Kant keine bzw. eine mäßige Gefahr auf dem Weg zur Aufklärung. Diese Art der Freiheitseinschränkung sieht er der Aufklärung sogar „beförderlich“ (Kant 1977, S. 55). In diesen Überlegungen spielen Begriffe wie Freiheit und Gehorsam eine Rolle, und noch nicht Macht, die bei Foucault eine zentrale Rolle spielt. Die Fokussierung Kants auf diesen Aspekt der Macht lässt sich in Anlehnung an Foucault vielleicht dadurch erklären, dass zur Zeit Kants Widerstand gegen die Macht hauptsächlich in Form von Widerstand gegen die Herrschaft stattgefunden hat (vgl. ebd., S. 87). Die Herangehensweise Foucaults, nämlich die Widerstände gegen die Macht zu analysieren, wurde bereits im Kapitel (II) thematisiert. Warum die Macht eine wesentliche Rolle für Foucault spielt, wird im Folgenden kurz dargestellt. Einerseits beginnt der Staat sich nach Foucault seit dem 18. Jh. mehr und mehr als „neue Form von Pastoralmacht“ zu entwickeln (ebd., S. 89). Unter Pastoralmacht wird hier eine Macht verstanden, die sich „um jeden einzelnen, und das sein Leben

lang“ kümmert, mit dem Ziel, ihm „das Seelenheil [...] im Jenseits“ zu sichern (ebd., S. 88). Die neue Form von Pastormacht unterscheidet sich nun dadurch, dass „[...] [die] Sorge um das Heil der Menschen im Jenseits [durch] die Sorge um ihr Heil im Diesseits“ ersetzt wird (ebd., S. 89). Somit greift der Staat in immer mehr Lebensbereiche, wie Gesundheit, körperliche und soziale Sicherheit, des Menschen ordnend ein und erreicht eine Durchdringung, die umfassender ist als zur Zeit Kants. Andererseits ist Foucault geprägt von Erfahrungen der Macht, insbesondere durch ihre „pathologischen Formen“, den Faschismus und den Stalinismus“ (ebd., S. 82f). Das erklärt, warum die Macht für Foucault eine andere Rolle spielt als für Kant. Dieser Punkt wird weiter unten noch einmal Thema.

Zur Aufklärung bei Kant, als Befreiung von den gegenständlichen Zuständen, gelangt der Mensch durch seine eigene Vernunft, aber auch zur Moralität. Obwohl nicht grenzenlos, erlaubt es die Vernunft doch dem Subjekt sich gewissermaßen aus seiner eigenen Unmündigkeit herauszuziehen. Der Vernunftbegriff wird bei Foucault sehr viel kritischer, im Sinne von negativer, gesehen als bei Kant. Foucault unterscheidet zwischen zwei Funktionen der Vernunft für die Machtbeziehungen. Einerseits dient die Vernunft als *Wissen* der Legitimierung von Macht, andererseits als *Rationalität* ihrer effektiven Durchsetzung. Im ersten Sinne spricht er etwa von

„eine[m] Nexus von Macht-Wissen [...] mit dem sich die Akzeptabilität eines Systems – sei es das System der Geisteskrankheit, der Strafjustiz [...] – erfassen läßt“ (Foucault 1992, S. 33).

Im zweiten Sinne ist die *Rationalität* ein Instrument der Macht und stellt Technologien zur Verfügung, die es der Macht ermöglicht, ihre Ziele „wirksamer“, „sicherer“ und „kostengünstiger“ zu erreichen (vgl. Foucault 2007, S. 100).

Tatsächlich nehmen diese beiden foucaultschen Funktionen der Vernunft seit der Zeit Kants eine immer größere Rolle in der Gesellschaft ein, man könnte von Rationalisierung der Gesellschaft oder auch Wissensgesellschaft sprechen. Somit ermöglicht die Vernunft in ihren beiden Funktionen der Macht größere Ausmaße zu erreichen. Mit Foucaults Worten: „Der Zusammenhang zwischen Rationalisierung und überzogener Macht liegt auf der Hand“ (ebd., S. 83). Wie insbesondere auch Faschismus und Stalinismus, die weiter oben schon als „Pathologien der Macht“

erwähnt wurden, als Exzesse der Macht „in weitem Maße auf die Ideen und Verfahren unserer politischen Rationalität zurück [griffen]“ (ebd.).

Fassen wir nun diesen Vergleich zwischen den oben ausgeführten Ansichten Kants und Foucaults noch einmal zusammen. Während für Kant, verkürzt ausgedrückt, ein Zuwachs an Vernunft ein Zuwachs an Freiheit, an Autonomie, also Mündigkeit im Sinne der Aufklärung bedeutet, betont Foucault, dass ein Zuwachs an Vernunft gleichzeitig auch der Macht bessere Instrumente zur Verfügung stellt und daher paradoxerweise sogar zu einem Verlust an Freiheit führen kann. Foucault formuliert dies nun folgendermaßen: „Nun ist die Beziehung zwischen dem Zuwachs an Fähigkeiten und dem Zuwachs an Autonomie nicht so einfach, wie das 18. Jahrhundert gedacht haben mag“ und schlussfolgert:

„Der Einsatz [der kritischen Haltung] ist also: Wie kann der Zuwachs an Fähigkeiten von der Stärkung von Machtbeziehungen getrennt werden?“ (Foucault 1990, S. 51).

Aus diesem Zitat wird noch einmal die Verbindung zwischen der Vernunft, der Macht und der kritischen Haltung, also Kritik im Sinne Foucault, deutlich. Die Kritik versucht demnach,

„[...] die *Machtbeziehungen* und den ‚Agonismus‘ zwischen ihnen und der intransitiven Freiheit zu *analysieren, herauszuarbeiten und in Frage zu stellen*“ (Foucault 2007, S. 99, Hervorhebung E.K.B.).

Dennoch soll hier auf der einen Seite betont werden, dass von Foucault nicht als ein Gegner der Vernunft gesprochen werden kann (vgl. ebd., S. 83) und auf der anderen Seite können Kants Kritiken als die Suche nach den Möglichkeiten und vor allem Grenzen der Vernunft als eine kritische Auseinandersetzung mit der menschlichen Vernunft auch in der Zeit und Philosophie Kants angesehen werden (vgl. etwa Kant KRV).

Nach den Ausführungen über die Zusammenhänge von Macht und Vernunft, die zum Verständnis von Foucaults Skepsis am *Fortschrittsgedanken* Kants verholfen haben, wird nun als nächster Punkt jener, nämlich dieser Fortschrittsgedanke bei Kant, noch einmal explizit ausgedrückt werden. Kant schreibt sowohl im Aufklärungstext als auch in der Pädagogikschrift diesen Gedanken als „die Bestimmung des Menschen, die in diesem Fortschreiten besteht“ (vgl. Kant 1977, S. 58) und ihn in der Pädagogik als durch die Erziehung erreichbar versteht, denn, so Kant:

„Jede Generation, versehen mit den Kenntnissen der vorhergehenden, kann immer mehr eine Erziehung zustande bringen, die [...] die ganze Menschengattung zu ihrer Bestimmung führt“ (Kant 1803, S. 8).

Foucault teilt diesen Gedanken aus den oben schon erwähnten Gründen nicht.

Ein weiterer Punkt, der im Folgenden gegenübergestellt wird, ist der Begriff der *Leitung* bei Kant bzw. der *Führung* oder *Regierung* bei Foucault. Leitung wird von Kant als eine Abhängigkeit verstanden. Sie wird im Zusammenhang mit der Aufklärung thematisiert, insofern, Aufklärung als einen Ausgang aus der Unmündigkeit verstanden wird. Der Zustand der *Unmündigkeit* ist der Zustand der Leitung (vgl. ebd., S. 53). Mit anderen Worten beschreibt er dies so:

„Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich eine Diät beurteilt, u.s.w.: so brauch ich mich ja nicht selbst zu bemühen“ (ebd.).

Mit Foucault könnten wir diesen Zustand als *regiert* werden bezeichnen, wobei regieren heißt: „das mögliche Handlungsfeld zu strukturieren“ (Foucault 2007, S. 97). Dies ist die Art und Weise, wie Macht wirkt. Der wesentliche Unterschied besteht also darin, dass man nach Kant dem Zustand der Leitung bzw. der Unmündigkeit durch einen Akt des Mutes, also Aufklärung (verstanden als ein Prozess), entkommen kann, während Foucault die notwendige Existenz der Macht, also Regierung, in jeder Gesellschaft betont. Damit scheint theoretisch die Möglichkeit der Mündigkeit bei Foucault stark eingeschränkt, wie dies in der ersten Unterscheidung in diesem Kapitel deutlich wurde, darauf wird im nächsten Kapitel dieser Arbeit in Anlehnung an Rieger-Ladich ausführlicher eingegangen. Als verwandter Begriff zur Regierung spricht Foucault von der Führung, welche einerseits auf andere bezogen als Lenkung charakterisiert wird und andererseits auf sich selbst bezogen als „sich in einem mehr oder weniger offenen Handlungsfeld zu verhalten“ (ebd.).

Der nächste Vergleichspunkt betrifft die Art der *Auseinandersetzungen* von Foucault und Kant *mit der Moral*, sie sind insofern grundsätzlich unterschiedlich, als dass Kant eine normative Theorie entwickelt, mit universalem Anspruch, während Foucault eine deskriptive Theorie der Moral, mit der sich die historische Entwicklung der Moral analysieren lässt. Diese seine Herangehensweise, nämlich die archäologisch-geneologische, wurde im Kapitel (II) dieser Arbeit näher beschrieben.

Kommen wir nun zum Vergleich zwischen der *Moral* bei Kant und der *Ethik der Ästhetik der Existenz*, wobei hier offen bleiben kann, inwieweit sich Foucault sich jene zu eigen machen wollte, denn im pädagogischen Diskurs finden wir Hinweise und Interpretationen, die im nächsten Kapitel dieser vorliegenden Arbeit näher beschrieben werden, die die Ästhetik der Existenz als ein pädagogisches Programm der Ethik verstehen und dies in diesem Sinne begründen. Zunächst folgt eine kurze Rekapitulation der beiden Verständnisse. In der Theorie der *Moral* unterscheidet Foucault den „Kodex“, das „tatsächliche Verhalten“ und „Selbstverhältnisse“ also Ethik in seinem Sinne. Die Moralität einer Handlung bei Kant wird darin gesehen, inwiefern sie aus der Pflicht und aus den vernunft begründeten Maximen folgt. Dieser Moralbegriff wurde im Kapitel (I) dieser Arbeit erläutert, hierbei spielt Kants kategorischer Imperativ eine entscheidende Rolle, er bestimmt die Moralität als universal und allgemeingültig. Da sich sowohl die kantische *Moral* also auch die Ästhetik der Existenz auf diesen Bereich der Ethik konzentrieren, können für den Vergleich die ersten Kategorien vernachlässigt werden.

Zur Systematik eines Vergleiches zwischen der Ethik Kants und Foucaults bieten sich die vier Aspekte der Ethik nach Foucault an. Diese wurden im letzten Kapitel der vorliegenden Arbeit näher erläutert. Der erste Aspekt betrifft die „ethische Substanz“, sie ist „der Teil von uns selbst oder unseres Verhaltens [, der] dem Bereich der *Moral* [am stärksten] an[gehört]“ (Foucault 2007, S. 203). Mit Foucault können wir als wesentlichen Bestandteil der ethischen Substanz der kantischen *Moral* die Absicht nennen. Für die Ästhetik der Existenz hingegen liegt diese Substanz in den „Akte[n] in ihrer Einheit mit der Lust und dem Begehren [...]“ (ebd., S. 204). Der zweite Aspekt ist der „Subjektivierungsmodus“, also die Legitimation der *Moral* (ebd., S. 205). Bei Kant liegt dieser in der Vernunft und ist als solcher allgemeingültig und universal. Moralisch ist, was vernünftig ist. Wie der Name schon ausdrückt, liegt für die Ästhetik der Existenz ein ästhetischer Subjektivierungsmodus vor, es geht darum, ein schönes Leben, eine schöne Existenz zu führen (vgl. S. 204 ff). Mit Foucaults Worten: „Aber könnte nicht das Leben eines jeden Individuums ein Kunstwerk sein?“ (ebd., S. 201). Der dritte Aspekt ist die Praxis des Selbst oder die „Askese“ (vgl. ebd., S. 205). Die Askese kommt bei Kant in der „ethischen Didaktik“ auch vor, dieser Aspekt bei Kant kann jedoch hier im Hinblick auf die Zielsetzung dieser Arbeit vernachlässigt werden, da es in dieser vorliegen-

den Arbeit in erster Linie um die Transformation des Aufklärungsgedankens geht (vgl. hierzu etwa Koch 2003). Bei der Ästhetik der Existenz handelt es sich hierbei um die im Kapitel (II) dieser Arbeit genauer beschriebenen Sorge um sich und ihre Selbstpraktiken. Der vierte Aspekt schließlich ist die „moralische Teleologie“ (Foucault 2007, S. 205). Was zeichnet einen moralischen Menschen aus? Für die kantische Moral besteht dieses Ziel, ein freier, autonomer und selbstbestimmter Mensch zu sein. Im Sinne der Ästhetik der Existenz liegt das Ziel darin, „Herr über sein Verhalten zu sein“ (ebd., S. 206). Weil dies einschließt, seine Begierden zu kontrollieren, anstatt von ihnen kontrolliert zu werden, ist eine Parallele zu Kants Aufklärungs- und Pädagogikverständnis zu erkennen. Anstatt von seinen Begierden bzw. seiner Trägheit (vgl. etwa Kant 1977) beherrscht zu werden, geht es bei den darum, sein Verhalten zu kontrollieren.

Als letzten Punkt dieser vergleichenden Analyse soll das *Subjektverständnis* von Kant und Foucault zur Sprache kommen, das oben bereits mehrmals andeutungsweise mitdiskutiert wurde. Für Kant ist das Subjekt universal und souverän, in erster Linie ein Subjekt der Erkenntnis. Diesem autonomen, selbstbestimmten Subjekt kommt aber auch eine wesentliche ethische Bedeutung zu, da es in seiner Vernunft die Moral begründet. Auf dem ersten Blick scheint das Subjekt bei Foucault nicht aktiv und konstruktiv (wie bei Kant), sondern passiv und konstruiert, konstruiert durch die Macht und mit ihr das Wissen:

„Das Wort ‚Subjekt‘ hat zwei Bedeutungen: Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewußtsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist“ (Foucault 2007, S. 86).

Die Macht ordnet die Individuen als Subjekte an und wirkt in dieser Form auf sie. In dieser Subjektivierung liegt auch ihre Objektivierung. Daraus folgt, dass das Subjekt in einem gesellschaftlichen Prozess entsteht und somit insbesondere auch eine historische Entwicklung durchläuft. Das ist ein wesentlicher Unterschied zum universalen Subjekt Kants. Hier soll betont werden, dass es gerade diese Eigenschaft des Subjektes ist, die es für Foucault zu einem interessanten Thema macht, mit Foucaults Worten:

„Im zweiten Teil meiner Arbeit habe ich die Objektivierung des Subjekts in den auf Unterscheidung und Teilung ausgerichteten Praktiken untersucht. [...] Schließlich habe ich zu klären versucht [...] auf welche Weise ein

Mensch zum Subjekt wird [...] Das Umfassende Thema meiner Arbeit ist also nicht die Macht, sondern das Subjekt“ (ebd., S. 81).

Eine Parallele ist hingegen festzustellen zwischen dem ethischen Subjekt bei Kant und jenem der Ästhetik der Existenz, von der im vorigen Vergleichspunkt die Rede war, denn beide haben eine enge Verbindung zum Subjekt der Erkenntnis. Für letztere bemerkt Foucault:

„Die Verbindung zwischen dem Zugang zur Wahrheit und der Arbeit einer Selbstaussarbeitung durch sich ist im alten Denken und im ästhetischen Denken wesentlich“ (ebd., S. 217f).

Askese also die Praktiken des Selbst, die aus der Sorge um sich stammen, ist demnach eine Voraussetzung der Erkenntnis. Bei Kant geht die Verbindung in die umgekehrte Richtung. Das erkennende Subjekt konstruiert durch seine Vernunft die Moral.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Zugang zum Subjekt bei Kant und Foucault insofern unterscheidet, als dass Kant die Bedingungen des allgemeingültigen, universalen Subjektes ergründen möchte, während Foucault an der Konstruktion des Subjektes als historischem Prozess interessiert ist. Diese beiden unterschiedlichen Blickwinkel wurden bei diesem Vergleich schon oben festgestellt, wie etwa in Bezug auf die Moral.

## **1.2. Transformation des Aufklärungsgedankens**

Kommen wir nun wieder zum Anfang dieser vergleichenden Analyse zurück, also zum Begriff der *Aufklärung* selbst. Wesentlich versteht Kant darunter einen Prozess der Befreiung der Vernunft von den Grenzen, welche ihm von außen oder innen durch das Subjekt gesetzt wurden. Diese beiden grundlegenden Begriffe der *Vernunft* und des *Subjekts* erfahren dabei bei Foucault eine fundamentale Transformation, insofern als dass beide nur im Zusammenspiel mit der *Macht* gedacht werden können. Denn die Vernunft ist als Rationalität Werkzeug der Macht, und andererseits strukturiert die Macht die Möglichkeiten der Vernunft als Wissen.

Freilich ist diese Beziehung eine wechselseitige, da umgekehrt die Macht abhängig ist von den Techniken und der Legitimation, die sie von der Vernunft empfängt,

„[d]enn nichts kann als Wissenselement auftreten, wenn es nicht mit einem System spezifischer Regeln und Zwänge konform geht [...] Umgekehrt kann nichts als Machtmechanismus funktionieren, wenn es sich nicht in Prozeduren und Mittel-Zweck-Beziehungen entfaltet, welche in Wissenssystemen fundiert sind“ (Foucault 1992, S. 33).

Eine ähnliche Wechselbeziehung besteht zwischen der Macht und dem Subjekt, welches von der Macht beispielsweise durch die *Disziplin* kontruiert wird, um auf diese Weise den Zugriff der Macht auf die Individuen zu ermöglichen. Daraus ergeben sich mehrere Schlussfolgerungen. Da das Wissen offenkundig einer historischen Entwicklung unterworfen ist, überträgt sich dies durch seine Enge Verbindung mit der Macht auch auf das Subjekt. Nach Foucault kann es also ein universales, allgemeingültiges Subjekt nicht geben. Auch Kritik hat sich, nach Foucault, also nicht mehr als universales, transzendentes Projekt zu verstehen, sondern als

„historische Untersuchung der Ereignisse, die uns dazu geführt haben, uns als Subjekte dessen, was wir tun, denken und sagen zu konstituieren und anzuerkennen“ (Foucault 1990, S. 49).

Andererseits ist die Aufklärung, hierin sind sich Kant und Foucault einig, ein gesellschaftliches Projekt. Gesellschaft ohne Machtbeziehungen ist aber nicht möglich, woraus folgt, dass eine vollständige Befreiung des Individuums im Sinne eines autonomen Subjektes nicht möglich ist. Wenn schon das ideale Ziel des Aufklärungsgedankens Kants, nämlich die Mündigkeit des Menschen, aus der Sicht Foucaults illusorisch ist, so gilt das aber sogar für die Richtung, in die wir uns bewegen. Denn der Zuwachs an Wissen und Rationalität führt, das hat die Erfahrung der letzten 200 Jahre erwiesen, nicht notwendig zu einer Zunahme an Freiheit. Dadurch, dass effizientere Machttechniken ermöglicht werden, kann es im Gegenteil zu ihrer Einschränkung kommen,

„kollektive und individuelle Disziplinen, Prozeduren der Normalisierung, die im Namen der Staatsmacht, als Forderungen der Gesellschaft oder von Teilen der Bevölkerung ausgeübt wurden, geben Beispiele“ (Foucault 1990, S. 51).

Daraus ergibt sich eine wesentliche Einschränkung, gleichzeitig aber auch eine erhöhte Dringlichkeit des Ethos, also der kritischen Haltung:

„Denn dass es keine Gesellschaft ohne Machtbeziehungen geben kann, bedeutet keineswegs, dass die bestehenden Machtbeziehungen notwendig sind, oder dass Macht innerhalb der Gesellschaft ein unabwendbares Schicksal darstellt, sondern dass es eine ständige politische Aufgabe bleibt, die Machtbeziehungen [...] zu analysieren, herauszuarbeiten und in Frage zu stellen“ (Foucault 2007, S. 99).

Leisten kann dies das Ethos nach Foucault durch „eine Arbeit der Problematisierung und ständigen Reproblematisierung“ des Denkens, durch die man die „Blockade“ des Denkens, welche durch den Komplex aus Wissen und Macht entsteht, manchmal aufgebrochen werden kann (ebd., S. 194 f). Die Arbeit des Denkens besteht darin, „alles das zur Frage zu machen, was festgefügt ist“ (ebd., S. 195).

Schließlich besteht eine enge Verbindung zwischen dem Aufklärungsbegriff bei Kant und Foucault darin, dass es beiden nicht nur um das „erkennende Subjekt“ geht, sondern auch um das Subjekt der Moral – bei Kant sind beide eins, nämlich das universale Subjekt. Aber insbesondere auch für das Subjekt der Moral gilt, dass man es sich selbst durch Selbstpraktiken oder Askese erarbeiten muss, was Foucault sehr deutlich macht im Zusammenhang mit der „Ästhetik der Existenz“.

Ein abschließendes Zitat von Foucault mag noch einmal deutlich machen, worin er die aktuelle Aufgabe der Aufklärung sieht:

„Das Hauptziel besteht heute zweifellos nicht darin, herauszufinden, sondern abzulehnen, was wir sind. Wir müssen uns vorstellen und konstruieren, was wir sein können, wenn wir uns dem doppelten politischen Zwang entziehen wollen, der in der gleichzeitigen Individualisierung und Totalisierung der modernen Machtstrukturen liegt. [...] Wir müssen nach neuen Formen von Subjektivität suchen und die Art von Individualität zurückweisen, die man uns seit Jahrhunderten aufzwingt“ (ebd., S. 91).

## **2. Bildungstheoretische Konsequenzen**

Wenden wir uns nun in diesem Kapitel mit der Berücksichtigung des Interesses dieser vorliegenden Arbeit, das darin besteht, die Transformation des Aufklärungsgedankens, ausgehend von Kant zu Foucault, nicht nur nachzuzeichnen, sondern auch in einem weiteren Schritt deren pädagogische Konsequenzen zu zeigen, der Rezeption Foucaults in der Erziehungswissenschaft in Form von

Sammelbänden, Fachzeitschriftenartikel, Habilitationsschriften und Monographien, um pädagogische Relevanz, Aktualität und Konsequenzen der Analysen und des Denkens von Foucault herauszuarbeiten. Im Folgenden werden exemplarisch Schriften von ErziehungswissenschaftlerInnen zur Analyse herangezogen und es wird danach gefragt, inwieweit sich die Transformation des Aufklärungsgedankens in diesen Beiträgen eine Rolle spielt, wo Verknüpfungspunkte mit den Vergleichspunkten, die im vorigen Kapitel bearbeitet wurden, liegen. Es wird keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, dennoch sollen die folgenden Auseinandersetzungen den Stand der pädagogischen Debatte widerspiegeln.

## **2.1. Das neue Subjektverständnis**

Im Folgenden werden bildungstheoretische Konsequenzen der Transformation des Aufklärungsgedankens anhand vier Autoren, nämlich Markus Rieger-Ladich, Achim Volkers, Alfred Schäfer und Roland Reichenbach, und deren Auseinandersetzungen mit den Aufklärungsgedanken und Foucaults Analysen, insbesondere mit seinen Machtanalysen, dargelegt. Die Wahl der Autoren wurde aufgrund von inhaltlicher Übereinstimmung mit der Thematik und Zielsetzung dieser vorliegenden Arbeit getroffen. Im ersten Teil dieser Darlegung wird auf die Perspektive der Machtanalysen näher eingegangen, in einem weiteren Schritt werden Reichenbachs Überlegungen der Sorge um sich bei Foucault herausgearbeitet.

Markus Rieger-Ladich setzt sich in seinem Text „Pathosformel Mündigkeit“ mit dem Begriff der Mündigkeit in der erziehungswissenschaftlichen Theorie kritisch auseinander. Er beginnt mit einer kurzen Begriffsgeschichte. Im alten deutschen Recht bedeutet Mündigkeit die Verknüpfung rechtlicher und wirtschaftlicher Unabhängigkeit. Während der Aufklärung wird dieser ursprünglich juristischer Begriff im Sinne eines Ablegens allgemeiner Abhängigkeitsverhältnisse gebraucht (vgl. Rieger-Ladich 2002, S. 157 f). Eine positive Rezeption des Begriffes in der Erziehungswissenschaft findet erst nach dem zweiten Weltkrieg statt. Wo der Begriff jedoch eine sehr bedeutende Rolle übernimmt. Rieger-Ladich führt als Beleg für diese konstitutive Rolle der Mündigkeit für die Erziehungswissenschaft beispielhaft

mehrere prominente Autoren an, bei denen die Mündigkeit jeweils unterschiedlich verwendet wird (vgl. ebd., S. 160 ff). Bei dem ersteren, nämlich Romano Guardini, spielt die Mündigkeit eine eher uncharakteristische Rolle, weshalb auf eine nähere Erläuterung verzichtet werden soll. Bei Heinrich Roth wird die Mündigkeit als die Lebensform des „reife[n], mündige[n], autonome[n], selbstherrliche[n] Erwachsene[n]“ verstanden, im Kontrast zur Hilflosigkeit des Säuglings (Roth 1971, S. 217, zit. nach Rieger-Ladich ebd., S. 162). Somit operiert die Erziehungswissenschaft auf der Grundlage von extrem idealisierten Vorstellungen, weiters bleibt ungeklärt, wie der Übergang von der einen zur anderen Form möglich ist (vgl. ebd., S. 162). Individuelle Mündigkeit ist also das Ziel jeder Pädagogik im Sinne eines normativen Leitbegriffs. In der kritischen Erziehungswissenschaft etwa bei Heinz-Joachim Heydorn wird Mündigkeit beschrieben, um einen idealen Gesellschaftstyp zu beschreiben im Gegensatz zu unserer von Ungleichheit und Abhängigkeit dominierten Gesellschaft. Dieses Ziel kann nach Heydorn durch die Erziehungsanstrengungen einer kritischen Lehrerschaft, die das Stadium der Mündigkeit erreicht hat, erlangt werden. Neben der Fragwürdigkeit dieser Voraussetzung, nämlich der kritischen Lehrerschaft, muss nach Rieger-Ladich kritisch betrachtet werden, dass nach dieser Anschauung das Schicksal des einzelnen Schülers hinter dem Ziel der Transformation der Gesamtgesellschaft zurücktreten muss (vgl. ebd., S. 162 f und S. 167). Schließlich gibt es nach Rieger-Ladich seit den 90er Jahren die Tendenz „Mündigkeit als verlässliches Allheilmittel“ einzusetzen (ebd., S. 163). Dabei wird die Pädagogik als Schlüssel zur Lösung gesellschaftlicher Probleme gesehen, wie etwa die ökologische Krise bei Mertens (vgl. ebd., S. 164). Die Hoffnung ist dabei, dass sich die Lösung dieser Probleme mehr oder weniger automatisch aus einer erst einmal hergestellten Mündigkeit ergeben wird, so dass eine genau Analyse der Ursachen der jeweiligen gesellschaftlichen Krise verzichtbar scheint. Mit Rieger-Ladichs Worten:

„An Stelle einer nüchternen Analyse tritt die ritualisierte Beschwörung des Erziehungsziels Mündigkeit, die freilich die sprachliche Ebene nicht zu überschreiten vermag – und sich daher letztlich als wirkungslos erweist“ (ebd., S. 168 f).

Gemeinsam ist diesen Ansätzen, so Rieger-Ladich, dass die mühevollen Beschreibung der tatsächlichen Macht- und Subjektivierungsmechanismen der Gesell-

schaft durch die Betonung der Dichotomie aus Mündigkeit und Unmündigkeit ersetzt wird, deren Attraktivität für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs auch im Heilsversprechen gegenüber gesellschaftlichen Probleme einerseits sowie in ihrer moralischen Aufgeladenheit andererseits liegt (vgl. ebd., S. 169).

„Der Verlust des Bodenkontakts [...] läßt [...] sich durchaus als Vorteil begreifen, denn der pädagogische Diskurs über Mündigkeit kann sich auf diese Weise sehr elegant der Konfrontation mit der Erziehungsrealität entziehen“ (ebd., S. 170).

Rieger-Ladich sieht den Begriff der Mündigkeit bei Foucault wiedergegeben durch den Begriff der kritischen Haltung, welcher im Kapitel (II) dieser vorliegenden Arbeit thematisiert wurde (ebd., S. 171). Es geht also darum, sich innerhalb der -von der Macht und der durch ihr gesteuerten Subjektivierung gesetzten- Grenzen „Spielräume“ zu schaffen und diese zu nutzen (ebd., S. 172).

Aus diesen Überlegungen zieht Rieger-Ladich folgende bildungstheoretische Konsequenzen, die die Zielsetzung dieses Kapitels der vorliegenden Arbeit bestimmen.

„Mündigkeit und Unmündigkeit bezeichnen daher – außerhalb des juristischen Diskurses – nicht zwei diametral entgegengesetzte Zustände, die völlig unvermittelt einander gegenüberstehen, sondern sie erweisen sich als auf vielfältige Weisen miteinander verflochten und verwoben“ (ebd., S. 175).

Aus dieser Analyse folgt, dass der Begriff der Mündigkeit in der Erziehungswissenschaft eine grundlegende Neuformulierung bedarf, die sich an der kritischen Haltung Foucaults orientiert. Mündigkeit bedeutet daher den durch den Macht-Wissen-Komplex gesetzten Grenzen an geeigneter Stelle und in geeigneter Weise Widerstand zu leisten, ohne die Notwendigkeit solcher Grenzen in Frage zu stellen (vgl. ebd., S. 176). Notwendig ist diese Neuformulierung, so Rieger-Ladich, um zu verhindern, dass die Erziehungswissenschaft von einem falschen, weil zu idealisierten Bild der Realität ausgeht. Es gilt

„[...] Abschied zu nehmen von einer unkritischen Anthropologie, die immer wieder bemüht wird, um auf die Konfrontation mit unbequemen Einsichten durch verheißungsvolle Versprechungen [...] zu reagieren“ (ebd., S. 177).

Die Konsequenz besteht hier also in einer grundsätzlichen Revision des Menschenbildes der Erziehungswissenschaft. Auf diesen Punkt wird im letzten Teil

dieser vorliegenden Arbeit noch einmal aufmerksam gemacht, da in dieser Konsequenz die Transformation des Aufklärungsgedankens eine besonders wichtige Rolle zu spielen scheint.

Astrid Messerschmidt teilt diese Überlegungen hinsichtlich dieser grundsätzlichen Reision, die oben erwähnt wurde, nicht, wenn sie schreibt:

„Nur wenn die Minderheitenposition einer kritisch-materialistischen Bildungstheorie ausgeblendet wird, lässt sich die Pädagogikgeschichte als reine idealistische Veranstaltung, die auf ein autonomes Subjekt setzt, rekonstruieren“ (Messerschmidt 2008, S. 306).

Eine andere Sichtweise dieser bildungstheoretischen Konsequenz der Transformation des Aufklärungsgedankens wird bei Achim Volkers gefunden. Achim Volkers thematisiert in seinem Buch „Wissen und Bildung bei Foucault. Aufklärung zwischen Wissenschaft und ethisch-ästhetischen Bildungsprozessen“ ebenso die Transformation, von der in dieser vorliegenden Arbeit die Rede ist (Volkers 2008). Nach Volkers liegt diese oben erwähnte Konsequenz vor allem im *Verschwinden der Adressaten der Pädagogik*, die die Aufklärung als ihr Ziel und ihre Aufgabe versteht, (vgl. ebd., S. 14). Diese Überlegung lässt sich mit dem in dieser vorliegenden Arbeit herausgearbeiteten *Subjektverständnis* bei Foucault erklären, das im Kapitel (III) näher erläutert und in Beziehung mit dem ‚modernen‘ Subjektverständnis, wie etwa bei Kant, gesetzt wurde, denn das vernunftbegabte, erkennende, autonome, selbstbestimmte Subjekt der Aufklärung wird durch die Machtanalysen Foucaults fraglich, insofern Foucault die Macht als ein „Nexus von Macht-Wissen“ versteht (Foucault 1992, S. 33). Volkers beschreibt das Subjekt bei Foucault als „einen Effekt, der durch das Zusammenspiel von Wissen und Macht erzeugt wird“ (Volkers 2008, S. 14). Somit wird das kantische autonome Subjekt, das seine Handlungen aus der Vernunft ableitet und somit moralischen Prinzipien folgen kann, in seiner Möglichkeit des Erreichens dieser Freiheit und Autonomie kritisiert. Wenn die Aufklärung sich an das Subjekt und an sein Potenzial der Befreiung von den bestehenden Zuständen orientiert, dann kann sie laut Foucault diese Freiheit nicht erreichen (vgl. ebd.). Mit einem solchen Subjektverständnis stellt sich die Frage, „wie sich Pädagogik als Wissenschaft und als Praxis zu den Schattenseiten der Aufklärung verhält [?]“ (ebd., S. 15). Diese besagte Wissenschaft und Praxis der Pädagogik versteht sich als eine kritische und aufklärerische

Pädagogik, die den Begriff der Bildung folgendermaßen versteht: sie wird „hier nicht nur Ausbildung und Lernen verstanden, sondern die Transformation des Subjekts hin zu seiner Vervollkommnung“ (Gadamer 1990, S. 15 ff, zitiert nach ebd., S. 16). Jedoch kann die Aufklärung, so Foucault, nicht als Befreiung von der Macht verstanden werden, und das Subjekt kann diese Vervollkommnung nicht erreichen, denn die Macht ist konstitutiv für die Gesellschaft überhaupt und auch für das Subjekt. Volkers betont die Rolle der Macht im Denken und in der Analyse Foucaults, die in dieser vorliegenden Arbeit schon im Kapitel (II) und (III) näher erläutert wurde. Somit stellt Volkers mit Foucault fest, dass

„[...] die Pädagogik als Humanwissenschaft in dem Verdacht steht, mit ihren subjektzentrierten Fragestellungen (Bildung, Erziehung, Lernen etc.) Wissen zu produzieren, das unweigerlich neue Machtverhältnisse hervorbringt. Aus diesem Blickwinkel kann man nur zynisch von der Bildung des Subjekts sprechen, da diese Bildung [...] neue Machtstrukturen produziert“ (ebd.).

Anhand der Ausführungen in den vorigen Kapiteln soll m. E. dieses obige Zitat dadurch erweitert werden, dass die Pädagogik mit ihrem Wissen nicht nur neue Machtstrukturen produziert, sondern auch selber ein *Produkt der Machtstrukturen* ist (vgl. hierzu Schäfer 2004).

Wie in den Kapiteln (II) und (III) dieser Arbeit gezeigt, analysiert Foucault Machtbeziehungen, in Bezug auf das professionelle pädagogische Wissen kann durch diese Arbeiten Foucaults folgendes festgehalten werden: „Seine [Foucaults] Überlegungen zum Verhältnis von Macht und Wissen decken die fragwürdige Rolle professionellen Wissens in der Praxis auf“ (Volkers 2008, S. 101). Denn das Wissen ist immer mit Machtstrategien verknüpft. Volkers setzt sich mit der Fragestellung „[...] ob und wie mit Foucaults Denken ein Bildungsweg hin zu einer kritischen Haltung beschrieben werden kann [?]“ auseinander und führt Gründe ein, warum und inwiefern für Foucaults Begriff der Bildung die Ethik, im Gegensatz zu Wissensvermittlung, eine Rolle spielt (vgl. ebd., S. 101 ff). Diese Analysen Foucaults über die Verknüpfung von Wissen und Macht lassen die Möglichkeit der Aufklärung durch Wissensvermittlung bezweifeln und somit wird der Anspruch der Aufklärung, „ihre Adressaten einzig und allein über bestehende Tatsachen und Sachverhalte aufzuklären“ nicht mehr aufrechterhalten (ebd., S. 102). Diese Punkte wurden im Kapitel (II) und (III) dieser vorliegenden Arbeit in gleicher Weise disku-

tiert. Diese Komplexität der Macht im Zusammenspiel mit dem Wissen wird bei Alfred Schäfer ebenfalls ausführlich behandelt.

Schäfer beschreibt zu Beginn seiner Arbeit „Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults“ das grundlegende Legitimationsproblem der Pädagogik: Um das Kind seiner Selbstbestimmung, seiner Mündigkeit zuführen zu können, beansprucht die Pädagogik unmittelbare *Macht* über das Kind (vgl. Schäfer 2004, S.145 f). Rechtfertigen kann sie diesen Machtanspruch letztlich nur dadurch, dass sie, die Erziehung, ihr Ziel erreicht und damit nicht länger benötigt wird:

„Erziehung als Machtphänomen muss sich selbst überflüssig machen, und das wird sie dann, wenn ihr Adressat aus eigener vernünftiger Einsicht sich selbst zu bestimmen in der Lage ist“ (ebd., S. 146).

In die Lage versetzt, diese Transformation des Kindes anzustoßen, sieht sich der Pädagoge durch sein überlegenes *Wissen*. Bei der Pädagogik an sich handelt es sich, nach Schäfer, also um einen Parade Fall der foucaultschen Thematik des Komplexes von Macht und Wissen, mit all den von Foucault herausgearbeiteten Konsequenzen. Als Unternehmen der Konstruktion des Subjektes, gehört sie der von Foucault als *Disziplin* beschriebenen Machtform an (vgl. ebd., S. 157 f) – siehe Kapitel (II) dieser Arbeit. Daraus ergibt sich unmittelbar, dass bereits das oben erwähnte Ziel der Pädagogik, das selbstbestimmte Subjekt, hinfällig wird, da Macht und Wissen konstitutiv für das Subjekt sind, eine neutrale Beobachtersposition also, von der aus Wissen souverän und frei erkannt und genutzt werden kann, existiert also nicht (vgl. ebd., S. 150). Der Ansatz, über eine zeitlich begrenzte Machtausübung das Kind zur Freiheit zu führen, ist also in sich selbst widersprüchlich.

Dennoch besteht für Schäfer ein gewisser Spielraum für die Pädagogik. Denn mit Foucault betont er den produktiven Prozesscharakter der Macht, welche insbesondere voraussetzt, dass die ihr unterworfenen Subjekte frei sind – diese Aspekte wurden im Kapitel (II) der vorliegenden Arbeit ausführlich angesprochen. Das bedeutet aber, dass es für das über die spezifischen Machtformen der Disziplin konstituierte Subjekt durchaus Handlungsspielräume geben muss im System der Wissen-Macht. Diese Spielräume äußern sich im *Ethos* Foucaults im Sinne der *kritischen Haltung*. Allerdings kann diese Freiheit nicht absolut sein, sondern in-

nerhalb der ihr vom Komplex aus Wissen und Macht jeweils zugewiesenen Grenzen. Mit den Worten Schäfers:

„Es geht um Widerstand, für den aber keine Wissensperspektive jenseits der Wahrheitsspiele der Macht in Anspruch genommen werden kann. Es geht um Widerstand, der in der Logik der disziplinierenden Konstitution des souveränen Subjekts selbst als historische Wahrscheinlichkeit organisiert wird“ (ebd., S. 162).

Jedoch bleibt, nach Ansicht Schäfers, die Rolle der Pädagogik „prekär“, und er lässt offen, ob diese kritische Haltung letztlich helfen kann, die Legitimation der Pädagogik aufrecht erhalten zu können, oder ob man daraus den Schluss ziehen sollte, dass man die Paradoxe Situation der Pädagogik letztlich akzeptieren muss (vgl. ebd., S. 162).

Im Folgenden sollen Foucaults Überlegungen zu einer Sorge um sich beschrieben werden, die eine Konsequenz der Ästhetik der Existenz bilden, denn „[n]achdem Foucault also die herrschenden Vorstellungen des ‚autonomen Subjekts‘ nachhaltig entmächtigt hat, treten in seinen späteren Arbeiten [...] neue Auseinandersetzungen mit dem ‚Selbst‘ in sein Werk“ (Sternfeld 2009, S. 102).

## **2.2. Die Sorge um sich**

Foucault befasst sich in dem dritten Band der Sexualität und Wahrheit: „Die Sorge um sich“ mit *Selbsttechniken*, die diese besagte Selbstsorge produzieren. Roland Reichenbach macht auf die Bedeutung Foucaults Analysen in der Pädagogik, verstanden als Erziehungswissenschaft, folgendermaßen aufmerksam:

„Zeiweifelsohne sind die Analysen auch für die Bildungsthematik von großem Wert, insofern sich diese der kulturellen und psychischen Situation des Selbst widmen will“ (Reichenbach 1999, S. 291).

Diese Analysen Foucaults mit den antiken griechischen und lateinischen Texten versteht Reichenbach in Anlehnung an die von Foucault gezeigte Parallele zwischen der damaligen Situation und derjenigen der Griechen, die darin besteht, dass die Religion nicht mehr als Fundament der Moral angesehen wird und auch nicht das Rechtssystem grundlegend für die Moral in das persönliche Leben der Menschen herangezogen wird, als wesentlich für die Pädagogik (vgl. ebd., S.

291f). Diese Parallelität wurde im Kapitel (II) dieser vorliegenden Arbeit näher erläutert. Hier sollen nun Reichenbachs Ausführungen der Selbstsorge im Sinne Foucaults folgen, um diese Selbstsorge als Ästhetik der Existenz noch einmal Thema zu machen und die pädagogischen Konsequenzen aus diesem Verständnis einer Ethik als Selbstsorge herauszuarbeiten.

Reichenbach beschreibt die fünf Modalitäten der Kultur der Selbstsorge bei Foucault und betont v.a. die vierte davon, die sich auf die Selbsterkenntnis bezieht,

„welche zweifelsohne einen großen Raum einnehmen muß, sich jedoch nur in einem bestimmten Sinn verstehen läßt, nämlich ein Erkennen als ein Messen bzw. Bewerten seiner Fähigkeiten, Möglichkeiten und Notwendigkeiten in bezug auf Tugend und Abhängigkeit, das Gewissen und das Wissen (um Nichtwissen)“ (ebd., S. 295).

Diese besondere Rolle der Selbsterkenntnis innerhalb der Selbstsorge bei Foucault wurde im vorhergehenden Kapitel dieser Arbeit thematisiert und näher erläutert. Hier soll nun die pädagogische Konsequenz aus diesen Ausführungen herauskristalliert werden. Für Reichenbach besteht der entscheidende Punkt in dem folgenden Zitat: „Frage der Wahrheit – der Wahrheit dessen, was man ist, dessen, was man tut, und dessen, was man zu tun vermag – ins Zentrum der Konstitution des Moralsubjekts“ (Foucault 1989, S. 93, zit. nach Reichenbach 1999, S. 297). Demzufolge „[untersucht Foucault] die Selbstsorge als ethische Kategorie, er will sie zum ethischen Konzept machen [...] Das Ethische vollzieht sich danach in der Suche und in der Sorge des Selbst“ (Reichenbach 1999, ebd.). Bei der Selbstsorge geht es um die griechische essenzielle Problematisierung der Sorge um die Freiheit, „[s]ich um sich sorgen heißt, sich um seine Freiheit sorgen“ (ebd.). Die Selbstpraktiken mit ihrer gezielten Selbsterkenntnis und –kontrolle ermöglichen diese oben angesprochene Sorge um die Freiheit. Reichenbach definiert das griechische Ethische als ein „*êthos*, d.h. die *konkrete* Seinsweise bzw. Art und Weise, wie sich ein Subjekt gibt, wie es seine Freiheit *praktiziert*“ (ebd.; Hervorhebung R.R.). Das Moralische in diesem Verständnis des *êthos* besteht in der Sache selbst, denn „[d]ie Selbstsorge ist *an sich* ein ethisches Phänomen [...] Allerdings verweist die Selbstsorge letztlich immer auf den Anderen [...]“ (ebd.; Hervorhebung R.R.).

Reichenbach macht auf die Verknüpfung der Ethik des Selbst und der Lebenskunst, die in diesem Kontext als Ethos bezeichnet wird, aufmerksam:

„denn die Lebenskunst ist ein Mittel gegen die Rationalisierung und Normalisierung, die von der modernen Staatsvernunft ausgeht und die Individuen zu ihren Objekten macht“ (Schmid zit. nach ebd., S. 299 f).

Das Subjekt konstituiert sich durch die Selbsttechnologien und sucht dabei „den Raum seiner Freiheit“ (vgl. ebd.). Deshalb wird hier von der „Ethik des Selbst [bzw. des Subjekts] als ‘dringende, politisch unerläßliche Aufgabe‘“ gesprochen (ebd.). Das *Ethos* wurde weiter oben als „die Art und Weise verstanden, wie das Subjekt seine Freiheit praktiziert“, diese Überlegung scheint nun mit diesen Ausführungen einer solchen Aufgabe einer Ethik und einer Suche nach der Freiheit nachvollziehbar zu sein (ebd., S. 297).

Im Zentrum der Ethik als Lebenskunst steht das Subjekt, das sich durch die Selbsttechniken, die in dieser vorliegenden Arbeit schon öfter erläutert wurden, „konstituiert und (so) das Subjekt möglicher Veränderung wird“ (ebd., 300). Hierbei ist der Aspekt der Möglichkeit der Selbstveränderung zu betonen. Foucault zeigt in seinen Analysen mit der Sorge um sich in der Antike „selbstbestimmte Formen des Handelns (und damit Möglichkeiten des Selbst sich selbst zu verändern)“ (Sternfeld 2009, S. 102). Diese Handlungsformen beruhen auf der Selbstsorge und sind somit nicht nur fremd- oder zwangbestimmt (vgl. ebd., S. 103).

Ob die Sorge um sich als neue Grundlage der Moral dienen kann, und im Anschluss daran sogar als Grundlage der Pädagogik soll hier zunächst offen bleiben. In den Schlussfolgerungen wird darauf zurück gekommen.

## Schlussfolgerungen

In dieser vorliegenden Arbeit wurde in erster Linie die Transformation des Aufklärungsgedankens aufgezeigt und ihre Rezeption in der bildungswissenschaftlichen Literatur behandelt. Hier sollen noch einmal wesentliche Schlussfolgerungen dieser Transformation für die Bildungstheorie beschrieben werden.

Da Michel Foucault nicht soziale Verhältnisse zwischen Individuen untersucht, wird die Suche nach dem pädagogischen Verhältnis, beispielsweise zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, in seinem Denken und in seinen Analysen problematisch (vgl. Sternfeld 2009, S. 85). Sein Anliegen besteht darin, Machtstrukturen und Machttechniken zu analysieren, diese in Frage zu stellen, also zu untersuchen, „wie Macht ausgeübt wird?“ (Foucault 2007, S. 92).

In dieser Transformation des Aufklärungsgedankens spielt der Begriff der Macht eine besondere Rolle. Sie ist ein wesentlicher Begriff im Foucaultschen Denken, wie oben schon erwähnt, den er nicht versucht zu definieren, sondern seine Analyse beschränkt sich auf die Beziehungen, in denen Macht ausgeübt wird. Sein Interesse gilt solchen *Machtbeziehungen*. Er spricht von Macht als produktiv und eine Gesellschaft ohne Machtstrukturen nennt er eine Illusion, deshalb scheint eine Befreiung von der Macht nicht möglich zu sein (vgl. Foucault 2007, S. 99). Ein wesentliches Charakteristikum der Macht, das diese Überlegungen verstärkt, beschreibt Foucault wie folgt:

„In der hierarchisierten Überwachung der Disziplinen ist die Macht keine Sache, die man innehat, kein Eigentum, das man überträgt; sondern eine Maschinerie, die funktioniert“ (Foucault 1994, S. 229).

Demzufolge kann man von der „Aufklärung durch Wissensvermittlung“ nicht mehr sprechen, denn die Pädagogik als Wissenschaft ist selber ein Produkt der Macht und erzeugt neue Machtstrukturen (vgl. hierzu etwa Volkers 2008 und Schäfer 2004).

Wie in den Kapiteln (II) und (III) dieser Arbeit gezeigt und oben nochmals erwähnt, analysiert Foucault Machtbeziehungen, in Bezug auf das professionelle pädagogische Wissen kann durch diese Arbeiten Foucaults Folgendes festgehalten werden: „Seine [Foucaults] Überlegungen zum Verhältnis von Macht und Wissen de-

cken die fragwürdige Rolle professionellen Wissens in der Praxis auf“ (Volkers 2008, S. 101). Denn das Wissen ist immer mit Machtstrategien verknüpft, dieser Macht-Wissen-Komplex, Foucault nennt dies einen „Nexus von Macht-Wissen“, wurde in den Kapiteln (II) und (III) dieser vorliegenden Arbeit näher erläutert (vgl. Foucault 1992, S. 33).

Volkers setzt sich mit der Fragestellung „[...] ob und wie mit Foucaults Denken ein Bildungsweg hin zu einer kritischen Haltung beschrieben werden kann [?]“ auseinander und führt Gründe ein, warum und inwiefern für Foucaults Begriff der Bildung die Ethik, im Gegensatz zu Wissensvermittlung, eine Rolle spielt (vgl. ebd., S. 101 ff). Diese Analysen Foucaults über die Verknüpfung von Wissen und Macht lassen die Möglichkeit der Aufklärung durch Wissensvermittlung bezweifeln und somit wird der Anspruch der Aufklärung, „ihre Adressaten einzig und allein über bestehende Tatsachen und Sachverhalte aufzuklären“ nicht mehr aufrechterhalten (ebd., S. 102).

Foucault beschreibt jedoch folgendermaßen Übereinstimmungen der kantischen Aufklärung und seinem Konzept der Kritik:

„Was Kant als *Aufklärung* beschrieben hat, ist eben das, was ich als Kritik charakterisiere: als die *kritische Haltung*“ (Foucault 1992, S. 16; Hervorhebung E.K.B.).

Diese kritische Haltung bezeichnet Foucault auch *Ethos* (vgl. etwa Kapitel (II) dieser Arbeit). Diesem Zitat zufolge wird die Aufklärung Kants zur kritischen Haltung Foucaults transformiert. Obwohl „Foucault selbst keine explizite Bildungstheorie entwickelt [hat]“ (Sternfeld 2009, S. 87), kann sich im Anschluss an ein solches Verständnis der Aufklärung, nämlich als eine kritische Haltung, und an ein Subjektverständnis, das sich nicht mehr als autonom versteht, ein breites Spektrum von „politisch-theoretische[n] Überlegungen zur Bildung und ihren Verhältnissen“ eröffnen (ebd., S. 85). Relevant hierzu scheint auch die Bemerkung Messerschmidts zur Skepsis im Denken Foucaults gegenüber den Humanwissenschaften im Allgemeinen:

„Ein wichtiger Ansatzpunkt für die pädagogische Auseinandersetzung mit Foucault ist seine Kritik der Humanwissenschaften, die eben nicht zu einem Fortschritt an Humanität, sondern zu einer Perfektionierung von Machtwirkungen beigetragen haben“ (Messerschmidt 2008, S. 305).

Die Macht spielt überhaupt eine grundlegende Rolle bei der Transformation vom Denken Kants zum Denken Foucaults, etwa im Hinblick auf das Subjektverständnis in all seinen Facetten. Die Ausführungen über die Selbstsorge führen zu der Frage nach dem Verständnis von Selbst bzw. Subjekt bei Foucault. Dieses Subjektverständnis wurde im Kapitel (III) dieser Arbeit insofern dargestellt, als dass es in der Gegenüberstellung zwischen Kants und Foucaults Ansichten eine Rolle spielt. Nun sollen in Anlehnung an Reichenbach einige Aspekte dieses Verständnisses in Verbindung mit Bildung gesetzt werden und bildungstheoretische Schlüsse gezogen werden.

Foucault begreift das Subjekt als eine reine Form, die „mit sich selbst keineswegs immer identisch [ist]“ (Reichenbach 1999, S. 298). Ähnliche Gedanken zum Selbst entfaltet Foucault folgendermaßen: „Die Sorge um das Selbst ist die Sorge um die Aktivität, nicht die Sorge um die Seele als Substanz“ (Foucault 1993, zit. nach Reichenbach 1999, S. 298). Welche bildungstheoretische Konsequenzen aus dieser Unterscheidung zwischen einer Substanz und einer reinen Form folgen, wird weiter unten zur Sprache kommen. Hierbei soll zunächst die Rolle der *Selbstenthüllung* für die Selbstsorgegedanken thematisiert werden, welche zwar nicht bei den Griechen, aber im Christentum als der einzige Weg zur Wahrheit angesehen wird, denn „ohne Reinigung der Seele keine Selbsterkenntnis, [und somit] keine Wahrheit“ möglich (ebd.). Die Wahrheit über sich selbst zu offenbaren war, so Foucault, für das Christentum der ersten zwei Jahrhunderte die Art und Weise der Befreiung von Sünden. Reichenbach betont hier, dass in Foucaults Analysen „der Buße nicht der Herrstellung von Identität dient, sondern die Selbstenthüllung eine Selbststörung ist“ (vgl. ebd., S. 299).

Ausgehend von den oben angeführten Überlegungen kann hier mit Reichenbach festgehalten werden, dass wenn das Selbst oder das Subjekt in seiner Substanz erfasst werden soll, vielerlei Probleme auftauchen, insbesondere auch welche bildungstheoretischer Natur, denn

„die Transformation hat in der Differenz ihren Ort [...] ein identisches Selbst könnte sich nicht verändern, ein identisches Subjekt sich nicht formieren. Wie sollte es den unveränderlichen Grund des Subjekts – und im Subjekt - zu finden geben, welches einer Welt der Veränderlichkeit gegenüber steht?“ (Schmid 1992, S. 241, zit. nach ebd.).

Demzufolge kann hier Folgendes zusammengefasst werden: Wenn das Subjekt bzw. das Selbst nicht als „Tätigkeit und ‚Ethos‘ begriffen wird“, sondern in seiner Unveränderlichkeit als Substanz zu erfassen versucht wird, bleibt die Suche nach einer solchen „identischen Wesenheit“ erfolglos (ebd.). In diesem Zusammenhang wird der Begriff des Ethos von Reichenbach für die Selbstsorge geprägt, im Sinne der Lebenskunst. Diese oben erwähnte Tätigkeit beinhaltet die Möglichkeit der Veränderung des Selbst oder des Subjektes. Diese Selbstveränderungen können als Form der Bildung verstanden werden.

„Im Anschluss an Foucault wird an dieser Stelle [in der Erziehungswissenschaft] immer wieder auf die Produktivität des Prozesses verwiesen – auf die oben dargelegte Möglichkeit der Veränderung“ (Sternfeld 2009, S. 104).

Dabei ist allerdings darauf hinzuweisen, dass all dies nach Foucault notwendigerweise im Kontext der Macht- und Wissensbeziehungen stattfindet. Deshalb soll abschliessend noch einmal betont werden, dass die bildungstheoretischen Konsequenzen in nichts weniger als der Forderung nach einer umfassenden Neukonstruktion ihres Menschenbildes liegen, mit Rieger-Ladich gesprochen:

„Es ginge darum, die elementare Abhängigkeit des Menschen anzuerkennen, seine undurchschaute Beteiligung an der eigenen Unterwerfung einzugestehen, seine unleugbare Endlichkeit zu akzeptieren, seine unhintergehbare Angewiesenheit auf andere nicht länger zu verdrängen – und gleichwohl den Impuls jener beharrlichen und immer wieder neu ansetzenden ‚Arbeit an den Grenzen‘ (Foucault) wachzuhalten und diese ganz gezielt zu unterstützen“ (Rieger-Ladich 2002, S. 177).

Diese „Arbeit an den Grenzen“ hat Foucault kritische Haltung oder das „Ethos“ genannt, worin die Transformation des Aufklärungsgedankens liegt (Foucault 1990, S. 48).

## **Abstract**

Im ersten Teil dieser Arbeit wird zunächst das Aufklärungsverständnis bei Kant erfasst, wobei das Hauptaugenmerk auf die Herausarbeitung wesentlicher Begriffe hierfür liegt. Anschließend wird das Pädagogikverständnis Kants zuerst in allgemeinerweise, dann anhand der vier Erziehungsaufgaben nach Kant entwickelt. Schließlich wird auf die Moral bei Kant eingegangen. Dabei werden jeweils die Verknüpfungen zwischen diesen Themen verdeutlicht.

Im zweiten Teil dieser Arbeit wird auf das Verständnis von Aufklärung und Kritik bei Foucault eingegangen. Dieser nimmt die Begriffe und ihr Verständnis bei Kant auf, und transformiert sie vor dem Hintergrund seiner eigenen Philosophie. Aus diesem Grund werden auch auf einige wesentliche Grundbegriffe des Denkens Foucaults eigens erläutert, nämlich die Macht, die Disziplin und die Ethik, vor deren Hintergrund Foucaults wesentlich anderes Subjektverständnis im Vergleich zu Kant deutlich wird. Dies bewirkt dann jene Verschiebung des kantischen Aufklärungsbegriff hin zur kritischen Haltung, zum Ethos, bei Foucault, welcher dann im ersten Teil des dritten Kapitels detailliert herausgearbeitet wird. Durch die oben erwähnte Revision des Subjektverständnis bei Foucault ergeben sich deutliche Konsequenzen für die Pädagogik, deren Legitimationsgrundlage erheblich erschüttert wird. Darauf wird im zweiten Teil des dritten Kapitels eingegangen. In Anknüpfung daran ergeben sich dann Schlussfolgerungen für das pädagogische Denken und Handeln.

## Literaturverzeichnis

Butler, Judith (2009): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: Jaeggi, Rahel / Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik?. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2007): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2004): Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am College de France (1981/82). Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 164-193.

Foucault, Michel (1997): Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3 (5. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?. Berlin: Merve.

Foucault, Michel (1990): Was ist Aufklärung? In: Eva Erdmann (Hrsg.): Ethos der Moderne. Frankfurt a.M.: Campus, S. 35-53.

Früchtel, Josef (1994): Was heißt es, aus seinem Leben ein Kunstwerk zu machen? Eine Antwort mit Foucault. In: Kuhlmann, Andreas (Hrsg.): Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne. Frankfurt a.M.: Fischer.

Heitger, Marian (2005): Aufklärung als pädagogisches Programm. In: Koch, Lutz / Schönherr, Christian (Hrsg.): Kant – Pädagogik und Politik. Würzburg: Ergon, S. 133-143.

Kant, Immanuel (1974): Kritik der reinen Vernunft 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original, 1781 & 1787).

Kant, Immanuel (1974): Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original, 1785).

Kant, Immanuel (1977): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Wilhelm Weischedel (Hg.): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. 1. Werkausgabe Band XI. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 53-61 (Original 1784).

Kant, Immanuel (1992): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. – In: Ders.: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf. Mit Einleitung und Anmerkun-

- gen, Bibliographie und Registern kritisch hrsgg. v. Heiner F. Klemme. Hamburg: F. Meiner, S. 1-48 (Original 1793).
- Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. In: Rink, Friedrich Theodor (Hrsg.) Immanuel Kant: Über die Pädagogik. Königsberg: Friedrich Nicolovius.
- Koch, Lutz (2003): Kants ethische Didaktik. In: Breinbauer, Ines M. / Koch, Lutz / Ladenthin, Volker / Rekus, Jürgen (Hrsg.): Systematische Pädagogik. Band 4. Würzburg: Ergon.
- Messerschmidt, Astrid (2008): Michel Foucault (1926-1984). Den Befreiungen misstrauen – Foucaults Rekonstruktionen moderner Macht und der Aufstieg kontrollierter Subjekte (2. Auflage). In: Dollinger, Bernd (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 289-310.
- Reichenbach, Roland (2007): Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach, Roland (1999): Demokratisches Selbst und Dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Online unter [URL:http://egora.uni-muenster.de/ew/persoendlich/reichenbach-medien/DEMOKRATISCHES SELBST UND DILETTANTISCHES SUBJEKT.pdf](http://egora.uni-muenster.de/ew/persoendlich/reichenbach-medien/DEMOKRATISCHES SELBST UND DILETTANTISCHES SUBJEKT.pdf) [29.9.2012].
- Rieger-Ladich, Markus (2002): Pathosformel Mündigkeit. Beobachtungen zur Form erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 78, 2, S. 153-182.
- Ruhloff, Jörg (2005): Auch Moralisierung? Bemerkungen zur Aktualität von Kants Gliederung der Erziehungsaufgabe. In: Koch, Lutz / Schönherr, Christian (Hrsg.): Kant, Pädagogik und Politik. Würzburg: Ergon, S. 23 - 31.
- Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien: Turia + Kant.
- Volkers, Achim (2008): Wissen und Bildung bei Foucault. Aufklärung zwischen Wissenschaft und ethisch-ästhetischen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## Weiterführende Literatur

- Breinbauer, Ines M. (2008): Mut zur Korrektur. Aufklärung nach Kant und ‚nach‘ Kant. In: Dzierzbicka, Agnieszka (Hrsg.): In bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard. Wien: Löcker S. 70-75.
- Messerschmidt, Astrid (2007): Von der Kritik der Befreiung zur Befreiung der Kritik? In: Pädagogische Korrespondenz, 36, S. 44-59.
- Rapp Wagner, Renata (1997): Postmodernes Denken und Pädagogik. Eine kritische Analyse aus philosophisch-anthropologischer Perspektive. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- Reichenbach, Roland (2007): Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, 5, S.651 - 659.
- Thompson, Christiane (2004): Foucaults Zu-schnitt von Kritik und Aufklärung. In: Pongratz, Ludwig A. / Wimmer, Michael / Nieke, Wolfgang / Masschelein, Jan (Hrsg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS.
- Wiese, Bernhard (2004): Was ist Kritische Bildung? In: Lenz, Werner / Sprung, Annette (Hrsg.): Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge. Münster: LIT. S. 149-166.

# Lebenslauf

## Persönliche Daten:

Name: Ege Kafalı Bayer  
Geburtsdatum und –ort: 31.01.1985, Istanbul  
Staatsbürgerschaft: Türkei  
Adresse: Glasower Str. 41 12051 Berlin  
E-mail: [egekafali@yahoo.com](mailto:egekafali@yahoo.com)

## Schulische und universitäre Ausbildung:

Seit März 2006: Studium der Pädagogik nach Studienplan 2002 an der Universität Wien, Schwerpunkte: Theoretische Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik

2004-2006 Studium der Humanmedizin an der Medizinischen Universität Wien

Mai 2004 Reifeprüfung (Abitur)

1996 - 2004 Istanbul Lisesi/Istanbuler Gymnasium (zweisprachige Deutsche Auslandsschule)

1991-1996 Volksschule Lütü Banat in Istanbul

## Berufserfahrung und Praktika:

Seit 2006 Privatnachhilfeunterricht in Deutsch, Englisch und Mathematik

2010 – 2012 Tutoriumstätigkeit an der Universität Wien:  
190883 VO+UE BM 7b Philosophische Methoden in der Bildungswissenschaft - Teil 2 - Kritische Methoden  
190480 VO+UE BM 7a Philosophische Methoden in der Bildungswissenschaft - Teil 1  
190200 SE M2b Wissenschaftstheorie und bildungswiss. Forschungsmethoden

2005 - 2010 Soziale Betreuung und Rezeptionstätigkeit im Heim St. Genoveva in Wien

September 2009

Mitwirkung an der ECER als Mitarbeiterin für  
Bereich Helpdesk

September 2007 und 2008

Praktikum an der Hans Radl Schule in Wien